



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS  
LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

**ANÁLISIS CUALITATIVO-CUANTITATIVO DE MANUALES ELE COMO  
REFERENCIA CONTRASTIVA PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES EN EL  
AULA EN TORNO A LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS A  
PARTIR DEL MÉTODO DE LOS RELOJES**

***QUALITATIVE-QUANTITATIVE ANALYSIS OF SFL MANUALS AS A  
CONTRASTIVE REFERENCE FOR THE DESIGN OF ACTIVITIES IN THE  
CLASSROOM AROUND THE SUBSTANTIVE SUBORDINATE PROPOSITIONS  
FROM THE CLOCK METHOD***

Autor: **MARIO FERNÁNDEZ ALONSO**

Director: **DR. MANUEL PÉREZ SAIZ**

Firma del director:

12 de febrero de 2020

## **DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO**

Don: **Mario Fernández Alonso**

NIF: **72171252N**

estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2019 – 2020 como autor de este documento académico, titulado:

**Análisis cualitativo-cuantitativo de manuales ELE como referencia contrastiva para el diseño de actividades en el aula en torno a las proposiciones subordinadas sustantivas a partir del Método de los Relojes.**

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

### **DECLARO QUE**

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 12 de febrero de 2020

Firmado:

Mario Fernández Alonso

## **AGRADECIMIENTOS**

El autor desea expresar su agradecimiento a todos los profesores de este Máster, por su voluntad de hacernos aprender lo que implica la enseñanza de las lenguas y, en general, la docencia.

Además, expresa su especial agradecimiento al Dr. Manuel Pérez Saiz, director del presente trabajo, por su dedicación, confianza, profesionalidad, sentido de la responsabilidad y, en definitiva, por haberme descubierto un mundo nuevo. Sin su apoyo y determinación, no hubiese sido posible.

Gracias también a todo el staff de The Belvedere Academy, de Liverpool, centro en el que tuve la oportunidad de realizar las prácticas internacionales adscritas a este Máster.

*A mis padres, mis ídolos eternos.*

# ÍNDICE

<b>1. RESUMEN EN CASTELLANO Y PALABRAS CLAVE .....</b>	<b>7</b>
<b>2. ABSTRACT AND KEY WORDS.....</b>	<b>8</b>
<b>3. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>4. JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>5. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
5.1. Enfoque vs. Método .....	14
5.2. La necesidad de la parsimonia terminológica.....	16
5.3. El <i>grammaring</i> y su relación con el Método de los Relojes.....	18
5.4. El Método de los Relojes .....	20
5.4.1. Los 4 tipos básicos de verbos .....	22
5.4.1.1. Verbos de Tipo 1: Los a mí me .....	22
5.4.1.2. Verbos de Tipo 2: Ser y estar .....	23
5.4.1.3. Verbos de Tipo 3 .....	24
5.4.1.4. Verbos de Tipo 4: Con preposición .....	25
5.5. La descripción de las proposiciones subordinadas sustantivas en el Método de los Relojes .....	26
<b>6. OBJETIVOS.....</b>	<b>29</b>
<b>7. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE MANUALES ELE.....</b>	<b>30</b>
7.1. Introducción .....	30
7.2. Análisis cualitativo .....	33
7.2.1. Primer manual: <i>Planet@ 3 E/LE</i> .....	34
7.2.2. Segundo manual: <i>Sueña 3</i> .....	36

7.2.3.	Tercer manual: <i>Español avanzado</i> .....	38
7.2.4.	Cuarto manual: <i>Abanico</i> .....	40
7.2.5.	Quinto manual: <i>Nexos</i> .....	42
7.3.	Análisis cuantitativo .....	44
7.3.1.	Primer manual: <i>Planet@ 3 E/LE</i> .....	46
7.3.2.	Segundo manual: <i>Sueña 3</i> .....	48
7.3.3.	Tercer manual: <i>Español avanzado</i> .....	50
7.3.4.	Cuarto manual: <i>Abanico</i> .....	51
7.3.5.	Quinto manual: <i>Nexos</i> .....	52
7.4.	Comentario de los análisis .....	53
<b>8.</b>	<b>DISEÑO DE ACTIVIDADES</b> .....	<b>55</b>
8.1.	Actividad 1 .....	56
8.2.	Actividad 2 .....	58
8.3.	Actividad 3 .....	60
8.4.	Actividad 4 .....	62
8.5.	Actividad 5 .....	64
<b>9.</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>66</b>
<b>10.</b>	<b>SUMMARY</b> .....	<b>68</b>
<b>11.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>74</b>
11.1.	Tablas .....	77

## 1. RESUMEN EN CASTELLANO Y PALABRAS CLAVE

El presente trabajo procura aportar una alternativa a algunos de los más conocidos, prestigiosos y utilizados manuales de ELE a través, en última instancia, del diseño de actividades en el aula para el tratamiento de las proposiciones subordinadas sustantivas que esté en consonancia con el Método de los Relojes y, de esta forma, poder ofrecer un nuevo acercamiento a la adquisición del español como segunda lengua. Para ello, en un primer momento, se lleva a cabo un análisis cualitativo-cuantitativo centrado en la presencia de las proposiciones subordinadas sustantivas en dichos manuales en su versión de nivel avanzado. Por su parte, el análisis cualitativo está centrado en diagnosticar en qué medida es fiel cada uno de ellos al enfoque en que se basa y comprobar si tienen en cuenta o no la parsimonia terminológica. El análisis cuantitativo pretende arrojar resultados objetivos sobre la carga gramatical que cada manual aporta con respecto a dichas proposiciones.

**Palabras clave:** proposiciones subordinadas sustantivas; Método de los Relojes; *grammaring*; ELE; parsimonia terminológica; actividades en el aula.

## 2. ABSTRACT AND KEY WORDS

The present paper seeks to provide an alternative to some of the most well-known, prestigious and used SFL manuals through, ultimately, the design of classroom activities for the treatment of substantive subordinate propositions that are in line with the Clock Method and, thus, be able to offer a new approach to the acquisition of Spanish as a second language. At first, a qualitative-quantitative analysis is carried out focusing on the presence of substantive subordinate propositions in these manuals in their advanced version. The qualitative analysis is focused on diagnosing to what extent each of them is faithful to the approach they are based on and checking whether or not they take into account terminological parsimony. The quantitative analysis aims to generate objective results on the grammatical load that each manual brings with respect to these propositions.

**Key words:** substantive subordinate propositions; Clock Method; *grammaring*; SFL, conceptual parsimony, classroom activities.



### 3. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster<sup>1</sup> pretende aportar un nuevo punto de vista respecto a la explicación práctica y teórica de las proposiciones subordinadas sustantivas<sup>2</sup>. Con carácter general, cada manual alega pertenecer a una determinada metodología y ésta, a su vez, a un determinado enfoque. En este TFM, además, se incorpora una metodología y enfoque distintos a los encontrados en dichos manuales: el Método de los Relojes<sup>3</sup>.

A lo largo de este trabajo, se intenta dar respuesta – a través del marco teórico – a ciertas cuestiones pertinentes para llegar a un punto de desenlace en la metodología, la cual se cumplirá a partir de una serie de objetivos planteados de acuerdo con los contenidos de carácter contrastivo que se pretenden desarrollar. En primer lugar, en el marco teórico, se responde a las diferencias existentes entre dos términos esenciales a la hora de enfocar este trabajo: enfoque y método. Posteriormente, y teniendo en cuenta que el *grammaring* es uno de los ejes principales del MR, se explicita la relación existente entre el uno y el otro y cómo, sin ellos, las dificultades didácticas son exponencialmente más grandes debido, entre otros factores, a la parsimonia terminológica previamente mencionada.

Asimismo, a través de un análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, se busca demostrar cómo ciertos manuales de enseñanza del español como lengua extranjera, en general, no sólo no se aproximan de la forma más apropiada a ciertos conceptos – en este caso, las PSS – sino que, además, no son congruentes con el método y el enfoque a los que se supone que pertenecen. A ello contribuye el hecho de que no están basados en la utilización de la parsimonia terminológica y a la ineficacia de sus nomenclaturas, las cuales privan de claridad al contenido.

El objetivo final de este TFM, teniendo en cuenta la investigación llevada a cabo, es tratar de implementar el MR a través del diseño de una serie de actividades que sintonicen con dicho método y que, al mismo tiempo, contrasten con el tratamiento que las PSS reciben por parte

---

<sup>1</sup> En lo sucesivo, TFM.

<sup>2</sup> En lo sucesivo, PSS.

<sup>3</sup> En lo sucesivo, MR.

de los manuales analizados. De esta manera, al no ser el MR un manual en sí mismo, se pretende la creación de aplicaciones prácticas para el aula que permitan desarrollar diversos productos pedagógicos y didácticos derivados de dicha metodología que puedan culminar, con aportaciones de esta índole, con la creación de los necesarios manuales.

Con todo ello, esta investigación ofrece un espacio para la reflexión acerca de los métodos de enseñanza, de los respectivos enfoques de los que derivan, del grado de congruencia que mantienen con ellos y del hecho de que nuevos métodos, como el que ocupa este estudio, pueden ser más que válidos a la hora de implementar la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, el castellano.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

Históricamente, en el mundo de la educación y, más concretamente, en el de la enseñanza de la lingüística, se producen, de forma más que habitual, dificultades terminológicas a la hora de abordar ciertos conceptos que, *a priori*, son comunes para todo el mundo, pero que carecen de una denominación, trato o explicación común, globalizada y apta para todos.

Para poder observar esto de forma más explícita, tómese como ejemplo el *leitmotiv* de este TFM: las proposiciones subordinadas sustantivas. Ciñendo el análisis a un total de cinco manuales de nivel avanzado de enseñanza del español como lengua extranjera, se pueden observar las citadas diferencias. Unas veces denominadas *oraciones de estilo indirecto* y, otras, *oraciones completivas*, las proposiciones subordinadas sustantivas son difíciles de reconocer en los índices de dichos manuales por sus diferentes denominaciones, las cuales van variando con el paso de las décadas y modificándose a medida que los métodos de enseñanza del español cambian.

Por tanto, las diferencias referenciales a partir de la utilización de distintas nomenclaturas sobre un mismo concepto es uno de los motivos por los que analizar este tipo de proposiciones y aportar una nueva metodología de trabajo para con ellas, una que no se base en otorgar excesiva importancia a la denominación del concepto sino una basada en el desarrollo del concepto en sí mismo.

Sin embargo, como se menciona previamente, no sólo existen diferencias a la hora de designar dichos conceptos, sino también en cuanto al trato que se les da desde las editoriales. Es decir, la cantidad de información no es cuantitativa ni cualitativamente igual en cada libro. Existen algunos factores determinantes a la hora de decidir qué manual es preferible en función, por ejemplo, del hecho de que no todos los manuales de nivel avanzado de ELE ofrezcan explicaciones para las PSS o que la cantidad de actividades dedicadas a las aplicaciones prácticas no sea siempre la misma.

Estos son algunos puntos que se pretenden analizar a lo largo de este TFM, comparando las perspectivas elegidas por cada editorial y tratando de hacerse eco de una nueva metodología,

pilar fundamental de esta investigación – el MR – intentando aportar, en su línea, actividades diseñadas con vistas a que, en un futuro próximo, se pueda ofrecer un manual basado en dicho método.

## 5. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este marco teórico, en primer lugar, se introducen los términos *enfoque* y *método* y se establece una distinción detallada entre ambos conceptos.

Más adelante, se discute la dificultad de los conceptos en la enseñanza del español como segunda lengua y la consideración que ha de tenerse con el alumno, aspecto que no todos los manuales didácticos tienen presente. Así, este punto es importante para conocer la realidad global de dichos manuales ELE que pretenden desarrollar una enseñanza útil mediante el uso de nomenclaturas y terminología conceptual que, en la mayoría de los casos, no facilita la tarea de aprendizaje al alumno, sino todo lo contrario.

En tercer lugar, en este marco, se lleva a cabo una descripción del *grammaring* y se explicita la relación que éste tiene con el MR. El *grammaring* es parte intrínseca del MR por lo que es preciso llevar a cabo un acercamiento al mismo y, así, observar qué relación guardan y cómo se integran el uno en el otro.

A continuación, se aborda el MR en concreto, explicando qué es, cuáles son sus raíces y cuáles sus pilares conceptuales fundamentales como, por ejemplo, los cuatro tipos básicos de verbos, imprescindibles para entender, *a posteriori*, las PSS.

A través de este marco teórico se pretende, en definitiva, dar respuesta a aquellos conceptos que van a tener un mayor peso específico a lo largo del trabajo y contextualizar el estado de las cosas con respecto a los temas que a éste competen.

### 5.1. Enfoque vs. Método

A lo largo de este TFM, se van a tratar distintos métodos y enfoques didácticos y, por lo tanto, es importante hacer una clara distinción entre ambos conceptos. De acuerdo con Anthony (1963), existen tres niveles de conceptualización y organización: *approach* (enfoque), *method* (método) y *techniques* (técnicas o procedimientos). Antes de comenzar con las definiciones de cada término, el autor deja claro que existe una jerarquía entre los tres conceptos y que deben darse las técnicas o procedimientos necesarios para que exista un método que, a su vez, será consistente con el enfoque. Esta idea de jerarquía ha sido discutida por algunos de sus contemporáneos. Por ejemplo, Carro Suárez (1989) contradice la teoría jerárquica de Anthony cuando expone que no puede asegurarse que “los avances metodológicos y los resultados prácticos en la enseñanza de idiomas se producen siempre en un mismo y preciso orden jerárquico” (p.81).

Retomando los tres conceptos aportados por Anthony (1963), el autor los describe en los siguientes términos. En primer lugar, y como primer elemento dentro de su jerarquía, el enfoque es axiomático y “se ocupa de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua”, además de describir “la naturaleza de la materia a enseñar” (pp.63-67). Por tanto, tal y como menciona Carro Suárez (1989), para Anthony, “el enfoque es la base teórica pura de un método” (p.80). El siguiente concepto definido por Anthony (1963) es el de *método*, el cual explica como “un plan general para la presentación ordenada de material lingüístico”. Para este autor, mientras que el enfoque es axiomático, el método es procedimental. La tercera y última definición provista por Anthony (1963) es la relativa a las técnicas o los procedimientos. Para él, estos dos términos hacen referencia a todo aquello que tiene que ver con la implementación en el aula, es decir, todos aquellos “trucos, estratagemas o inventos utilizados para conseguir un objetivo inmediato” (pp.63-67). En el caso específico de este TFM, esta última definición de Anthony encaja con la serie de actividades que se van a diseñar y a proponer, en última instancia, con la idea de aportar al MR técnicas y procedimientos prácticos.

Por otra parte, de acuerdo con lo expuesto por Richards y Rodgers (1999), el análisis llevado a cabo décadas atrás por Anthony carece de cierta información, sobre todo, en lo relativo al concepto de *método* y todo lo que éste representa. Uno de los aspectos que consideran de gran transcendencia y en el que Anthony pasa por alto muchos datos relevantes es dicho concepto de *method*. Ambos autores concluyen que, dentro de la explicación de *método* aportada por Anthony, no se menciona nada acerca de los roles del profesor y el alumno en el aula ni de “el rol de los materiales de instrucción o la forma que deben tomar” (p.16). Por estos y otros motivos, Richards y Rodgers (1999) amplían el modelo de Anthony y actualizan las definiciones que éste proporcionó en primera instancia. Así, ambos autores establecen tres nuevos términos englobados dentro del concepto de *método*, que difieren de los establecidos, en un primer momento, por Anthony. Por consiguiente, la nueva terminología se centra en torno a *approach* (enfoque); *design* (diseño) y *procedure* (procedimiento) (p.16). Los autores definen *método* como la suma de una serie de elementos – enfoque, diseño y procedimiento – y subelementos, que forman cada uno de los tres términos anteriores (Richards & Rodgers, 1999, pp.14-30). En conclusión, “el enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método” (Richards y Rodgers, 1986, citado en Espinosa Díaz-Ubierna, 2015, p.17).

A partir de este estado de las cosas dado, en este trabajo de investigación, se va a partir de la idea de que, de acuerdo con Anthony, el enfoque constituye la base teórica sobre la que se construye el método, y de que dicho enfoque toma una perspectiva más general y abarcadora y es éste el que engloba al método, tal y como ocurre con el *grammaring* y el MR. En este caso, el *grammaring* es esa base teórica imprescindible sobre la cual se fundamenta el propio MR. Así las cosas, este TFM cimenta sus procedimientos sobre el sustento de que el enfoque es imprescindible para llegar a un método concreto.

## 5.2. La necesidad de la parsimonia terminológica

Uno de los principales problemas que surgen al comprobar el tratamiento al que son sometidas las PSS en los distintos manuales elegidos, es la consideración que muestra cada uno de estos libros con el alumno, en este caso extranjero, que ha de enfrentarse al material didáctico que se ofrece con una carga terminológica tan compleja y opaca, que el discente no es capaz de asimilar ciertos contenidos. Existe un gran número de manuales que no atienden a estas circunstancias y, por tanto, su validez académica se ve mermada por la poca consideración que muestran para con el alumno. Un estudiante extranjero necesita una terminología simple y fácil de entender, es decir, aprender ciertas nomenclaturas no ha de ser un medio para llegar al fin del aprendizaje, y ese aspecto es el que descuidan excesivamente algunas editoriales.

Swan (1994) identifica seis criterios de diseño existentes para las reglas pedagógicas del lenguaje. Los términos mencionados por el autor son los siguientes: *truth* (verdad); *demarcation* (demarcación); *clarity* (claridad); *simplicity* (simplicidad); *conceptual parsimony* (parsimonia terminológica); *relevance* (relevancia) (p.1). De todos estos conceptos, el que guarda una mayor relación con la metodología de tratamiento al alumno a través del lenguaje es, sin duda, la parsimonia terminológica o *conceptual parsimony*. El término, también conocido como *conceptual economy*, hace referencia a cómo, a través del lenguaje, se puede moldear la información que se quiera transmitir al interlocutor. No siempre un uso económico de las palabras que se emplean conduce a una mejor explicación de la información que se pretende hacer llegar, especialmente, cuando dicha información es totalmente nueva para el receptor (Swan, 1994, pp.5-6). La comunicación entre ambas partes está sujeta a un elemento indispensable: el contexto. Para que la información transmitida por el emisor sea la misma que la recibida por el interlocutor, ambos han de compartir un mismo escenario. Así lo explica Swan (1994):

One can drastically reduce the complexity of an explanation, use terminology that is perfectly precise in its reference, and still be left with something that is difficult for the non-specialist



to grasp. When new information is communicated, there is often a conceptual gap between writer/speaker and reader/listener (p.5).

Por tanto, es imprescindible llenar de información ese vacío conceptual del que habla Swan, posibilitando, así, que el entendimiento entre emisor y receptor. Si se tiene en cuenta un amplio abanico de manuales de enseñanza del español como L2, la terminología empleada en cada uno de ellos puede variar y, por tanto, conducir a confusiones entre los alumnos y el profesorado. El hecho de que no exista una terminología consensuada a la hora de referirse a cientos de conceptos hace que sea excesivamente complicado entender las referencias a un mismo término dentro del propio campo.

Dada una alta probabilidad de que la terminología utilizada por parte del manual sea distinta a la empleada por el docente y, por ende, diferente a la adquirida por el alumno, es esencial que se tenga en consideración que el uso de nomenclaturas y variedades terminológicas dispares no conducen a buen puerto en términos meramente académicos. De esta forma lo describe Santiago de Guervós (2008):

El uso de la terminología tradicional por parte del docente presupone que los aprendices posean unos conocimientos de gramática teórica que, en muchos casos, no se ajusta a la realidad, lo cual, provoca un grado de confusión en el momento que afrontan las explicaciones por parte del profesor, de los manuales o de las propias gramáticas (p. 50, citado en Molino Revilla, 2017, p.29).

Una de las principales pretensiones de El MR es la enseñanza del español a través de la construcción del éste y descartando, desde un primer momento, el aprendizaje de términos que, a la larga, no van a reportar ningún beneficio al estudiante. Este planteamiento, que bebe del *grammaring*, es explicado por los autores Pérez Saiz y Martínez Camino (2000), al aludir al hecho de que la simplificación de la terminología o, incluso, su reducción al máximo, en el aula de ELE, es lo más apropiado si nos encontramos con un nivel de aprendizaje elevado (p. 888, citado en Molino Revilla, 2017, p. 29).

### 5.3. El *grammaring* y su relación con el Método de los Relojes

En este punto, es preciso mencionar, que, en este trabajo, se ha tenido en cuenta la concepción del *grammaring* como enfoque metodológico subyacente al MR. Para tener una primera referencia del concepto, a continuación, se parte de la definición que la autora, Larsen-Freeman (2003), lleva a cabo de su propio término: “Grammaring is one of the dynamic linguistic processes of pattern formation in language, which can be used by humans for making meaning in context-appropriate ways” (p. 142).

Larsen-Freeman (2003) añade que se debe entender el *grammaring* como una “habilidad para utilizar estructuras gramaticales de forma precisa, significativa y apropiada” (p.143). En cualquier caso y, focalizando la información en aquello verdaderamente concerniente a esta investigación, es decir, en cómo el *grammaring* afecta a la forma en la que es necesario organizarse, tanto a nivel docente como discente, la autora hace mención a un aspecto especialmente trascendental: las condiciones que, en muchas ocasiones, se tratan de establecer por parte del profesorado para con los alumnos y, que no siempre, son las apropiadas en la forma y el fondo. Además de que, en incontables ocasiones, son, simplemente, innecesarias. Poniéndose a ella misma como ejemplo directo, expone lo siguiente:

No matter how hard I work to set up conditions that enhance the implicit learning of language, I feel that I would be doing my students a disservice if I did not also try to tap their potential to learn from explicit teaching of form, meaning and use. In most cases, students do not need to know about the language; they need to be able to use the language (Larsen-Freeman, 2003, p.150).

Es decir, el pensamiento de Larsen-Freeman gravita en torno al uso directo del lenguaje de tal forma, que la enseñanza de aspectos gramaticales puramente teóricos vaya de la mano con una aplicación práctica de los contenidos, o lo que es lo mismo, que exista una praxis. Así es como lo expresan Liamkina y Ryshina-Pankova (2012):

[...] What appears to be even more distressing, their inability to use grammar rules that we teach in spoken and written communication. Overcoming these challenges of second language grammar instruction requires a change in our conception of grammar as a collection of structural rules and of grammar learning as a mastery of static body of knowledge (p. 270).

Es, entonces, necesario cambiar la percepción que el docente de segundas lenguas posee acerca de cómo enseñar gramática y, de esta manera, es más probable que el alumno comience a percibir el lenguaje como algo coral y no necesariamente como un conjunto de reglas que deben aprender en pos de un aprendizaje más *real*. De hecho, tal y como mencionan ambas Liarkina y Ryshina-Pankova (2012), esta nueva forma de trabajar la gramática puede abrir nuevas oportunidades, quizá inexploradas, a las que acercarnos en el aula, por ejemplo, a través de la interacción directa docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno (p.270).

Por otra parte, ante esta nueva perspectiva, se deben tratar de resolver ciertas cuestiones referentes al momento en el que hay que llevar a cabo la enseñanza de la materia. En este sentido, Larsen-Freeman (2003) aboga por una enseñanza que siga “un proceso natural como guía para saber cuándo enseñar ciertos aspectos de la gramática” (p.145).

De la praxis o fusión de la teoría y la práctica nace el método que concierne a este TFM: el MR que, de alguna manera, no es otra cosa que una manifestación concreta del *grammaring* de Larsen-Freeman aplicada al caso específico del español.

#### 5.4. El Método de los Relojes

El MR es, en palabras de su autor, Pérez Saiz (2018) “una gramática descriptiva, centrada en el desarrollo de la escritura y la lectura, y que se propone como un nuevo método para la adquisición del español como lengua extranjera” (p.12). Pero el principal propósito del MR es ser “un texto pedagógico, claro y coherente, concebido como un medio [...] para aprender español [...] y acelerar al máximo el proceso de aprendizaje” (Pérez Saiz, 2018, p.12).

Es, por tanto, “una propuesta novedosa para desarrollar la subcompetencia que consideramos necesaria para lograr una buena competencia comunicativa” (Espinosa Díaz-Ubierna, 2015, p.17). Así, el MR guarda una relación directa con el *grammaring* expuesto por Larsen-Freeman. Tal y como afirma Molino Revilla (2017), el MR “surge de las necesidades reales de la práctica docente y, simultáneamente, de las exigencias que la sociedad impone: eficiencia y eficacia en el ámbito de la comunicación en las relaciones humanas” (p.27).

Así, el sentido fundamental del MR reside en que, partiendo del contexto básico de frases con dos verbos en interacción, un V<sub>1</sub> o verbo principal y un V<sub>2</sub> o subordinado, se distinguen un total de doce comportamientos gramaticales diferentes, de ahí la idea del reloj tradicional. Entonces, cada una de dichas horas ubica uno de los citados comportamientos, siendo las seis primeras esenciales, dado que son las que mayor dificultad generan en el estudiante de español, para progresar coherentemente a través de todos los contenidos desarrollados y descritos en el método.

Por mor de una mayor claridad conceptual, se proponen, a continuación, sin ánimo ninguno de exhaustividad, algunos ejemplos ilustrativos de comportamiento gramatical según el MR, atendiendo siempre a la citada interacción entre el V<sub>1</sub> y el V<sub>2</sub> en el contexto de una misma oración. En general, la relación entre estos dos verbos se establece a través de la presencia de un nexo, por ejemplo, *antes de*, *cuando* o bien *de ahí que*. Dicho nexo, en todos los casos, introduce el V<sub>2</sub> en la oración, es decir, lo presenta. Este V<sub>2</sub> puede ofrecer, básicamente, tres resultados: indicativo, infinitivo o subjuntivo. Cada nexo impone sus propios resultados, que puede ser uno o dos de los mencionados, además de su propio criterio para aplicarlos.

El caso de *antes de* es, en este sentido, muy clarificador puesto que, con este nexo, únicamente, se puede ofrecer, para el V<sub>2</sub>, o infinitivo o bien subjuntivo: *Yo trabajo antes de ducharme* / *Yo trabajo antes de que tú te duches*.

En cuanto al criterio para seleccionar uno u otro resultado, en este caso, consiste en considerar si las acciones del V<sub>1</sub> y del V<sub>2</sub> son protagonizadas por el mismo sujeto (si es así, el V<sub>2</sub> aparecerá en infinitivo, como ocurre en el primer ejemplo) o si ofrecen sujetos diferentes (tal y como ocurre en el segundo ejemplo), en cuyo caso, el V<sub>2</sub> da subjuntivo.

Sin embargo, la situación con el nexo *cuando* es completamente distinta ya que se obtendrá un V<sub>2</sub> en indicativo o en subjuntivo, nunca en infinitivo, y el criterio para seleccionar uno u otro consiste aquí en constatar si la oración se propone en presente o en pasado, ofreciendo, entonces, un resultado indicativo, o bien si ésta se propone en futuro, siendo, entonces, preceptivo el uso del subjuntivo: *Voy cuando puedo* / *Fui cuando pude* / *Iré cuando pueda*.

Por último, está el caso de *de ahí que*, nexo con el que únicamente es posible un V<sub>2</sub> en subjuntivo: *Me duele la cabeza, de ahí que me tome una pastilla*.

En resumen, lo que se ofrece aquí son tres comportamientos gramaticales distintos a partir de la diferente interacción que se produce de la mano de tres nexos diferentes.

#### 5.4.1. Los 4 tipos básicos de verbos

Con vistas a hacer que el estudiante sea capaz de llegar a aprehender todos los contenidos que se describen en el epígrafe anterior, se requiere la previa asimilación por parte del discente de uno de los pilares fundamentales sobre los que se sostiene la complejidad del MR: la clasificación verbal que ofrece, distinguiendo cuatro tipos básicos de verbos. Es por este motivo, que dicha clasificación verbal es tratada desde los escalones más bajos de aprendizaje, situándose entre los niveles A1 y A2, siempre de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Cada uno de los tipos está numerado de un modo sencillo y nombrado bajo nomenclaturas atrayentes para el discente que le permitan, a la postre, recordar con facilidad las cualidades gramaticales de dichos tipos de verbos.

Así, los cuatro tipos básicos de verbos – tal y como son denominados por el autor –, de acuerdo con sus características gramaticales específicas y distintivas, son los que se describen a continuación.

##### 5.4.1.1. Verbos de Tipo 1: *Los a mí me*

Tal y como explica Pérez Saiz (2018), éstos son “relativamente pocos, pero muy frecuentes y necesarios” (p.42). Este tipo de verbos ofrece características únicas en comparación con el resto de subgrupos ya que se construyen sistemáticamente con pronombres iniciales de persona:

Tabla 1. *Pronombres iniciales de persona de los verbos de Tipo 1.*

	<<-o/-a>>	<<-os/-as>>	
Yo	(a mí) <b>me</b>	(a nosotros) <b>nos</b>	Nosotros
Tú	(a ti) <b>te</b>	(a vosotros) <b>os</b>	Vosotros
Él/ella/usted	(a él/a ella/a usted) <b>le</b>	(a ellos/a ellas/a ustedes) <b>les</b>	Ellos/-as/ustedes

*Nota 1.* Recuperado de Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.

Los pronombres cortos – en negrita – son de uso absolutamente obligatorio, mientras que el resto – entre paréntesis – son de uso opcional, aunque recomendable, especialmente para el discente, puesto que, así, puede darse cuenta de que los verbos que estamos utilizando son de Tipo 1.

Entre los verbos de tipo 1 más usuales, se encuentran son los siguientes: *aburrir, alegrar, apetecer, asustar, disgustar, divertir, emocionar, encantar, gustar, interesar, molestar, parecer y sorprender*. Estos son algunos ejemplos:

*A nosotros nos aburre beber cerveza los fines de semana; A sus tíos les alegra comer langostinos; A él le apetece gritar por la ventana; A los futbolistas les asustar jugar al baloncesto; A mí me disgusta que sepan lo que pienso; A ti te divierte escuchar música urbana; A ellos les emociona que tengas canas; A mi primo le encanta cantar rancheras; A sus padres les gusta viajar en autobús; A mí me interesa ver películas de Tarantino; A ella le molesta que llegues a la hora; A mí me parece mal que saques buenas notas; A su amigo le sorprende que sea calvo.*

#### 5.4.1.2. Verbos de Tipo 2: *Ser y estar*

Los verbos de tipo 2, según Pérez Saiz (2018), actúan “como un signo de igualdad matemático, una equivalencia entre lo que se encuentra antes y después de ellos” (p.46), véase, *Mario = cansado*. Además, permiten que, en sus frases, haya adjetivos – *Yolanda es bondadosa* –, presentar como adjetivos a los nombres – *Mi padre es*

*José María* – y, por último, propiciar que la única alternativa a dichos adjetivos sea el pronombre *lo* – *Mi amigo es neurocirujano / Mi amigo lo es.*

Como ocurre con los verbos de tipo 1, los de tipo 2 no llevan preposiciones y se conjugan presentando formas diferentes para cada una de sus personas, *yo, tú, él, nosotros, vosotros* y *ellos*. A continuación, se muestran algunos ejemplos: *Yo soy astrofísico; Tú eres buen profesor; Él es un ciudadano ejemplar; Nosotros somos un poco ansiosos; Vosotros sois muy listos; Ellos son malos dirigentes.*

#### 5.4.1.3. Verbos de Tipo 3

Para reconocerlos, es importante fijarse en sus complementos y en sus pronombres, además, estos verbos son muy numerosos e importantes. Pueden formarse de dos formas distintas, que se explican en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Formación de los verbos de Tipo 3.*

Complementos		Ejemplos
Verbo de Tipo 3 +	a + persona	<i>Yo llamo a Raúl.</i> <i>Ella visita a sus primos.</i>
Verbo de Tipo 3 +	objeto	<i>Ellos ven el partido.</i> <i>Marta coge el móvil.</i>

*Nota 2.* Recuperado de Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.

Así pues, pueden formarse en combinación con la preposición *a* seguida de un nombre propio o un común de persona. O bien con un objeto sin preposición (Pérez Saiz, 2018, p.50). A continuación, se explicitan algunos ejemplos adicionales con los verbos más comunes de este tipo: *Yo recomiendo la película / Yo recomiendo a Kubrick; Tú suplicas clemencia / Tú suplicas a Clemente; Él pide la birra / Él pide al barman; Ella espera el día del juicio final / Ella espera a su amiga; Nosotros exigimos la paga extra / Nosotros exigimos al jefe; Nosotras queremos el bote / Nosotras*



*queremos a su familia; Vosotros ordenáis la pizza / Vosotros ordenáis a los obreros; Vosotras preferís la supercopa / Vosotras preferís a Ronaldo; Ellos mandan el paquete / Ellos mandan a sus primos; Ellas desean la victoria / Ellas desean a Victoria.*

#### 5.4.1.4. Verbos de Tipo 4: *Con preposición*

Son todos aquellos verbos que no encajan en ninguno de los tres tipos anteriores de verbos. Pero los verbos de Tipo 4 más característicos son, específicamente, todos aquellos que ofrecen complementos que están directamente precedidos por preposiciones, exceptuando el caso de *a + persona* perteneciente a los verbos de Tipo 3 vistos anteriormente (Pérez Saiz, 2018, p.52).

Además, este tipo de verbos contemplan otras posibilidades como la combinación de preposiciones. Estos son los casos en los que dos o más preposiciones pueden ir unidas: *a + por; de + entre; desde + por; por + entre; hasta + con; hasta + para; hasta + de; hasta + en; hasta + entre; hasta + por; hasta + sin; hasta + sobre.*

En cualquier caso, existen dos tipos de verbos dentro de los de Tipo 4. Los verbos de preposición permanente – *trabajar para, pasar por, soñar con*, etc. – y los de preposición no permanente, es decir, aquellos que pueden combinarse con varias preposiciones según las necesidades comunicativas que se den en cada caso – *ir a/con/por, venir de/por/con*, etc. – (Pérez Saiz, 2018, p.54). Algunos ejemplos de verbos de tipo 4 podrían ser los siguientes: *Yo trabajo para el fontanero; Tú pasas por la farmacia; Él sueña con ganar el millón; Ella va por las vías del tren; Nosotros venimos de jugar la revancha; Nosotras salimos por el centro; Vosotros os enfadáis con tu cuñada; Vosotras os enamoráis de ellos; Ellos se ríen de los listos; Ellas confían en aprobar su tesis.*

### 5.5. La descripción de las proposiciones subordinadas sustantivas en el Método de los Relojes

Pese a que, anteriormente, se ha comentado que, en general, la interacción de un  $V_1$  y un  $V_2$  se produce a partir de la mediación de nexos tales como *antes de*, *cuando* o *de ahí que* (véase epígrafe 5.4.). Existen ciertas estructuras que ofrecen dicha interacción y que, sin embargo, no incluyen la presencia de los citados nexos. Esta circunstancia se produce cuando el  $V_1$  es asumido por verbos que son capaces de introducir directamente, por sí mismos, un  $V_2$ . En español, hay unos cuantos cientos de estos verbos especiales y, en el MR, se organizan por grupos dependiendo del comportamiento gramatical que ofrezcan.

En este TFM, se van a tener en consideración dos de dichos grupos, el *GI* o Grupo I de verbos especiales y el *GII* o Grupo II de verbos especiales<sup>4</sup>, es decir, lo que la gramática tradicional denomina proposiciones subordinadas sustantivas. Lo interesante aquí es que, para poder organizar dichos grupos, es completamente imprescindible tener en consideración la idea de los cuatro tipos básicos de verbos que se describió en epígrafes precedentes, en los que ya se señalaba la importancia fundacional de dicha idea conceptual.

Así las cosas, para estar en condiciones de describir correcta y claramente los verbos pertenecientes al *GI*, hay que dividirlos en tres subgrupos: los que son verbos de Tipo 1, los de Tipo 2 y, por otro lado, conjuntamente, los de Tipo 3 y 4. Al mismo tiempo, a los mismos efectos clasificatorios, hay que tener en consideración el significado que ofrecen dichos verbos especiales, que se divide también en tres grandes apartados: los que expresan “emoción” o “preferencia” (gustar, encantar, apetecer, chiflar, alegrar), los que expresan “opinión personal” (ser bueno, estar bien, ser terrible) y los que aportan la idea semántica de “deseo” o “voluntad” (desear, querer, preferir). Al clasificar estos dos ejes de condiciones, a saber, el significado que ofrecen y, por otra parte, el tipo básico al que pertenecen, el resultado, reducido a una tabla sintética, es el que sigue:

---

<sup>4</sup> La G, por lo tanto, se refiere a “grupo especial de verbos”.

Tabla 3. Verbos de *GI* y ejemplos.

Tipos	<i>GI</i>	Ejemplos
1	todos	<i>A mí me encanta cantar/A mí me encanta que cantes.</i>
	<<emoción>>	
2	<<preferencia>>	
	<<opinión personal>>	<i>Es bueno salir/Es bueno que salgas.</i>
3/4		
	<<deseo>>	<i>Prefiero cenar aquí/Prefiero que cenes aquí.</i>

Nota 3. Adaptado de Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.

Pues bien, todos estos verbos especiales tienen un comportamiento gramatical exactamente idéntico puesto que todos ellos, cuando introducen un V<sub>2</sub>, imponen dos resultados posibles y sólo dos: infinitivo o subjuntivo, y el único criterio para seleccionarlos es determinar si el V<sub>1</sub> y el V<sub>2</sub> de la oración comparten o no el sujeto: si no lo hacen, entonces, el V<sub>2</sub> ha de ser subjuntivo; si lo comparten, el V<sub>2</sub> será infinitivo. Es decir, que los verbos especiales comparten el mismo comportamiento que el nexa *antes de*.

En lo que respecta al *GII* de verbos especiales, la forma de organizarse es similar a la de los *GI*, aunque con las diferencias necesarias como para distinguirlos claramente. Al igual que ocurre con sus predecesores, los *GII* hay que dividirlos en dos subgrupos: aquellos que son verbos de Tipo 2 y los de Tipo 3 y 4. Por otra parte, como ocurre con el grupo especial de verbos anteriormente descrito, hay que tener en cuenta cuál es el significado que ofrecen y, por tanto, hacer una segunda clasificación, que se organiza en un segundo grupo, que está formado por dos apartados bien diferenciados: los verbos que expresan “opinión generalizada e impersonal” (estar convencido de, estar seguro de) y los que expresan “opinión personal”, “comunicación” o “percepción” (creer, opinar, afirmar). Además, es posible incluir uno de los verbos pertenecientes al Tipo 1 en los *GII*: el verbo *parecer* – *A mí me parece que él es vago* –. Como síntesis de lo arriba mencionado, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 4. Verbos de *GII* y ejemplos.

<b>Tipos</b>	<b><i>GII</i></b>	<b>Ejemplos</b>
<b>1</b>	<<parecer>>	<i>Me parece que hace buen tiempo/No me parece que haga buen tiempo.</i>
<b>2</b>	<<opinión generalizada>>	<i>Estoy seguro de que bebas/No estoy seguro de que bebas.</i>
<b>3/4</b>	<<comunicación>>	<i>Él opina que puedes hablar/Él no opina que puedas hablar.</i>
	<<percepción>>	
	<<opinión personal>>	

Nota 4. Adaptado de Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.

A modo de conclusión, se ofrece la siguiente tabla, que contribuye a presentar de un modo panorámico los resultados obtenidos de esta didáctica descriptiva. El cuadro muestra qué verbos de los incluidos dentro de cada uno de los cuatro tipos básicos, vistos previamente, son aceptados por dos de los grupos de verbos especiales existentes dentro del MR, en este caso, los dos primeros, conocidos como *GI* y *GII*.

Tabla 5. Verbos pertenecientes a los cuatro tipos básicos y aceptados por *GI* y *GII*.

<b>Tipos</b>	<b><i>GI</i></b>	<b><i>GII</i></b>
<b>1</b>	todos <<emoción>>	<<parecer>>
<b>2</b>	<<preferencia>> <<opinión personal>>	<<opinión generalizada>> <<comunicación>>
<b>3/4</b>	<<deseo>>	<<percepción>> <<opinión personal>>

Nota 5. Recuperado de Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.

## 6. OBJETIVOS

A través de este trabajo de investigación, son varios los objetivos que pretenden alcanzarse con vistas a discernir si los resultados obtenidos afectan, en mayor o menor medida, al planteamiento principal del estudio.

En primer lugar, se pretende constatar si, tras llevar a cabo el análisis de los manuales, tanto cuantitativa como cualitativamente, todos ellos cumplen con ciertos estereotipos o no a la hora de plasmar la didáctica de las PSS. Basando el estudio en una serie de factores – posteriormente detallados en la parte correspondiente a la metodología –, se intentará demostrar que la utilización de fórmulas de enseñanza-aprendizaje basadas en el *grammaring* no solo ayudan en la docencia y en la adquisición de la lengua, sino que, en gran medida, fomentan su *input*.

En segundo lugar, trata de probarse que, ante los resultados obtenidos tras el análisis de los distintos textos elegidos, el MR es una alternativa más que viable para la adquisición del español como segunda lengua o lengua extranjera. La utilización de este método será defendida siempre teniendo en cuenta los resultados obtenidos y manifestando las diferencias existentes en el terreno gramatical entre el mismo y el resto de manuales.

En consonancia con todo lo mencionado con anterioridad, este trabajo se propone llevar a cabo una implementación directa del MR a través del diseño de aplicaciones de carácter práctico que sirvan como material didáctico para una posible creación futura de un manual que aplique los contenidos expuestos en dicho método.

Es importante mencionar que esta investigación tiene un carácter científico dado que los análisis de manuales se basan en varios parámetros que dotan al proceso de coherencia y, sobre todo, de fiabilidad.

## 7. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE MANUALES ELE

### 7.1. Introducción

Para tratar la cuestión de las PSS y de cómo éstas son explicadas en los manuales tradicionales, se va a llevar a cabo un estudio individualizado sobre una colección de escritos que han sido elegidos a partir de una serie de características, relacionadas, mayoritariamente, con el enfoque que emplean. Es decir, para la elección de los textos, se ha tenido en cuenta la representatividad de los diversos enfoques con los que éstos trabajan. La muestra total es de a cinco manuales, todos ellos de nivel avanzado, de enseñanza del español como L2. A continuación, se muestra una tabla con cada uno de los textos seleccionados y el enfoque al que se adscribe en cada caso:

Tabla 3. *Manuales analizados y sus respectivos enfoques.*

Manual	Enfoque
<b>Planet@ E/LE 3 (Edelsa)</b>	Ecléctico
<b>Sueña 3 (Anaya ELE)</b>	Nocional - funcional
<b>Español avanzado (Ediciones Almar)</b>	Tradicional
<b>Abanico (Difusión)</b>	Basado en tareas
<b>Nexos (Heinle Cengage Learning)</b>	Comunicativo

Pero, tal y como se menciona previamente, el enfoque, pese a ser una de las principales razones por las que cada texto ha sido seleccionado, no es el único motivo detrás de cada elección. Otro de los criterios tenidos en cuenta a la hora de seleccionar los manuales ha sido su representatividad en el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera y el nivel de aprendizaje con el que se identifica. Así, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), los manuales con los que se ha trabajado giran, en términos generales, en torno a dos niveles: el intermedio alto, comúnmente conocido como B2, y el avanzado o C1. El nivel de competencia lingüística de los textos empleados para la investigación no ha sido en ningún caso aleatorio o arbitrario, sino que tiene una explicación directamente relacionada con la materia investigada. Las PSS no aparecen en manuales de niveles inferiores al *avanzado*, por lo que el uso de textos de este nivel específico ha sido de carácter obligatorio para esta investigación.

A lo largo de este proceso, se pretende utilizar una metodología contrastiva que permita observar tanto cualitativa como cuantitativamente las principales similitudes y diferencias existentes entre los diferentes manuales seleccionados para el análisis. El proceso de contraste entre los distintos libros de texto pretende poder clarificar ciertos aspectos – tratados en el marco teórico – que permitan discernir cuáles de los escritos son objetivamente más atractivos para el aprendizaje, por parte del alumno, de las PSS en el contexto del español como segunda lengua.

Con la idea de dotar de objetividad al análisis de los distintos textos seleccionados, es apropiado partir de una base común y equitativa para que los resultados sean lo más rigurosos posibles. En este punto, es de vital importancia hacer una distinción entre los dos tipos de análisis que van a llevarse a cabo a lo largo de este apartado del trabajo: cualitativo y cuantitativo.

Como se explica en el siguiente epígrafe relativo al apartado cualitativo, el análisis de cada manual va a permitir que se observe si la parsimonia terminológica está o no presente y en qué grado, o lo que es lo mismo, apreciar si el uso de nomenclaturas es recurrente y facilita o dificulta el aprendizaje del estudiante de español. Esta evaluación de la parsimonia ha de ser tanto de carácter general, en todo el manual, como de carácter específico, en las PSS.

Además, este análisis incluye una descripción general del manual, a través de la cual se puedan conocer los datos de mayor trascendencia y la estructura del libro. Aparte, otro de los aspectos más importantes a tratar es el peso que ejerce el enfoque o enfoques sobre los que se construyen los manuales seleccionados para el estudio con respecto al manual en sí. Por último, se muestra la presencia de la gramática en éste y si dicha presencia está referida en mayor o menor cantidad a las PSS.

Tras consolidar la parte cualitativa de la investigación, es el momento de proceder a la cuantitativa. El análisis cuantitativo llevado a cabo en este TFM recoge distintas variables estudiadas a lo largo de cada uno de los manuales elegidos y analiza los resultados obtenidos. Se han tenido en cuenta ciertos aspectos técnicos básicos de cada manual, como el número de páginas totales, pero el análisis está centrado en torno a otros datos tales como el número total de apariciones de las PSS, las veces que éstas aparecen por página y cuántas de dichas apariciones son teóricas o prácticas.



## 7.2. Análisis cualitativo

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de los cinco ejemplares elegidos, es necesario, en primer lugar, sentar las bases sobre las que éste va a estructurarse. Se han elegido cinco puntos variables de las cuales va a girar dicho análisis. Cada una de ellas tratará de dar respuesta a un aspecto de carácter genérico o gramatical a cerca de cada manual. A continuación, se enumeran y explican brevemente los puntos elegidos para cualificar los textos:

1. Relación del manual analizado con el enfoque al que pertenece. En este punto, se da respuesta al enfoque que es utilizado en cada uno de los manuales elegidos y la relación que guardan entre ambos.
2. Descripción general del manual, que permite ver su procedencia, su autoría, las divisiones y subdivisiones por unidades o el idioma en el que está escrito, entre otros aspectos de carácter técnico.
3. Presencia de la gramática en el manual y, al tiempo, si dicha presencia está relacionada en mayor o menor medida con las PSS.
4. Congruencia del tratamiento de la gramática general del manual con respecto al enfoque al que éste pertenece. Es decir, analizar si existe relación y coherencia entre la gramática general del manual y el enfoque utilizado en el mismo. Al ser un análisis global, se busca la existencia de parsimonia terminológica de forma general en el manual.
5. Congruencia de las apariciones de las PSS en el contexto del tratamiento que en él se hace de la gramática. Terminología gramatical referida a dichas proposiciones (Parsimonia específica). En este caso, la parsimonia terminológica que pretende encontrarse es específica, ciñendo el análisis, únicamente, a las mismas.

Seguidamente y, una vez están establecidas las bases que se van a tener en cuenta para llevar a cabo el análisis cualitativo de cada uno de los libros de texto, se procede al mismo, el cual se muestra, a continuación, distinguiendo cada uno de los cinco manuales.

### 7.2.1. Primer manual: *Planet@ 3 E/LE*

El primer manual analizado es el Planet@ 3 E/LE de la editorial Edelsa. El libro contiene cinco temas, los cuales están centrados en cinco aspectos distintos: los sentimientos, la razón, las creencias, la voluntad y la experiencia. Estos tópicos son los que dotan de cierta temática a cada uno de los temas. En segundo lugar, el manual hace referencia a su propio nombre y otorga a cada tema un planeta del sistema solar. Esta aclaración es importante ya que cada uno de los temas está dividido en tres *órbitas*: la primera siempre se refiere al lenguaje coloquial; la segunda, al lenguaje profesional; entre la primera y la segunda, aparece una tarea final; la tercera se denomina *ruta literaria*; al final de cada tema, aparece un punto llamado *recuerda* y, otro, llamado *en autonomía* – a modo de repaso de los conocimientos previamente adquiridos –.

El manual Planet@ 3 tiene un enfoque ecléctico, que basa su contenido en la fusión de los enfoques comunicativo y por tareas. Esta metodología permite al usuario centrarse en dos aspectos muy diferenciados en un mismo formato de trabajo. Tal y como lo define Gutiérrez Rivero (2005): “This includes both communicative procedures and other more systematic ones from a communicative perspective” (p.453).

Teniendo en cuenta el enfoque ecléctico – *eclectic approach* – del que hace uso, el manual Planet@ 3 no presenta gran abundancia de referencias a las PSS – sobre todo, teóricas – lo cual encaja con el pensamiento central de este manual más enfocado hacia el aprendizaje psico-práctico a través de estrategias de aprendizaje concretas.

Este es el manual con mayor presencia gramatical dentro de todos los analizados en esta investigación. Dicha presencia no solo se reduce al elevado número de aportaciones del manual, sino que las apariciones gramaticales relativas a las PSS son recurrentes a lo largo de todo el libro. Es decir, existe una distribución prolongada a medida que se van sucediendo los temas. En este caso, la presencia gramatical está dispuesta en cuatro de las cinco unidades de las que está compuesto el texto. Además, el manual incluye una edición extra localizada

al final del sumario y denominada Versión Mercosur, donde también se produce dicha presencia en dos de los temas.

Planet@ 3 es un manual muy poco parsimonioso debido a que posee una organización poco coherente comenzando, por ejemplo, con el índice. Tanto las nomenclaturas utilizadas como la distribución de los contenidos son dispersas y dada la división de las unidades en subtemas, el alumno puede encontrar dificultades en el entendimiento de organización didáctica del manual.

En el caso de las PSS, existe alguna referencia directa a éstas, la cual aparece en el tema cinco, en la *órbita* dos – referida al lenguaje profesional – y dentro de la parte de gramática. Dicha mención es descrita en el índice del manual como “El estilo indirecto”. A pesar de ello, el manual no facilita la búsqueda de contenido concreto a través de sus nomenclaturas.

### 7.2.2. Segundo manual: *Sueña 3*

El segundo manual analizado es el Sueña 3 – nivel avanzado – de la editorial Grupo Anaya ELE y publicado conjuntamente con la Universidad de Alcalá. En este caso, el manual está compuesto por diez temas. Cada uno de ellos – *lección* – tiene un tópico distinto.

En el tema 7, en el apartado de gramática, aparecen los usos del “indicativo y subjuntivo en oraciones sustantivas”, los cuales son explicados a través de diferentes procedimientos: en primer lugar, con verbos de sentimiento, voluntad o influencia; en segundo lugar, con verbos de pensamiento, comunicación o percepción; en tercer lugar, con expresiones con ser, estar o parecer + adjetivo o sustantivo. Además, en el tema 10, que es el capítulo final del libro, también en el apartado de gramática, se hace una mención a “El estilo indirecto”.

Este manual bebe del enfoque nocional-funcional – *notional-functional approach* – que, en palabras de Melero (2000), se centra en: “Grammar is subjugated to function. The starting point is the notions or subject areas to be addressed, the communicative functions are identified and the linguistic structures, grammar elements and the lexis involved in these communicative processes are specified” (p. 90).

Este enfoque, por tanto, está basado en la especificación de los elementos gramaticales y léxicos. Así, tal y como puede comprobarse en el manual, existe una visible división entre lo que es teoría y lo que es práctica, y cada nuevo elemento gramatical está debidamente especificado.

En general, el manual tiene una más que apropiada carga gramatical y, en relación con las PSS, éstas aparecen en dos de los diez temas que forman la totalidad del manual. De hecho, comparándolo con otros manuales analizados, éste es, sin lugar a dudas, uno de los que más explicitan su carga gramatical, teniendo un apartado completo – *Gramática* – dedicado al mismo en cada tema.

Por otra parte, la escasez de parsimonia terminológica en el manual reside en aspectos como la inexistencia de paginación en el índice general del libro. Además, la amplia terminología empleada para referir las distintas categorías gramaticales que se tratan a lo largo del texto

puede causar dificultades al discente a la hora de sintetizar la información condensada en sus páginas.

Y, en cuanto a la parsimonia específica, abordada en el tratamiento de las PSS, es preciso mencionar que los autores emplean distintas formas de referirse a las mismas, por lo que, de nuevo, existe una posible dificultad en el entendimiento y asimilación de los conceptos.

### 7.2.3. Tercer manual: *Español avanzado*

Español avanzado de la editorial Ediciones Almar es el tercer manual considerado para el estudio del tratamiento que en él se hace de las PSS. Este manual tiene dos partes esenciales: *estructuras gramaticales* y *campos léxicos*. La primera parte está compuesta por veintiséis unidades, cada una de ellas referidas a un aspecto gramatical distinto. La segunda parte, referida a los ya mencionados campos léxicos, está formada por otras veintiséis unidades. Las diez primeras unidades tratan conceptos referentes a *la vida diaria*. Entre la unidad 11 y la 14, el manual se enfoca en acercar conceptos relativos a *la ciencia y técnica*. Desde el tema 15 hasta el 22, *el hombre y la sociedad* son el elemento léxico esencial. Finalmente, las cuatro últimas unidades están dedicadas a *la lengua y la literatura*.

De acuerdo con su estructura, organización de contenidos y metodología, el manual utiliza un enfoque tradicional – *traditional approach* – que, tal y como expone Fernández López (1998), tiene sus raíces en la gramática: “Grammar is the foundation. Based on the practice and learning of grammatical rules and vocabulary” (p.95).

Como se ha mencionado previamente y, en relación con la definición provista por Fernández López, una de las dos partes principales en las que está dividido el manual es la denominada *estructuras gramaticales*. De esta manera, se comprueba que la gramática tiene un peso trascendental en el manual.

Además, se puede observar que el manual es congruente con el enfoque que emplea para desarrollar su estructura y la organización de los diferentes elementos gramaticales presentes a lo largo del mismo. Por ejemplo, en la división que se hace entre los tres tipos principales de subordinadas. Estas proposiciones son las subordinadas sustantivas – nominales –, las subordinadas adjetivas y las subordinadas adverbiales – temporales –. Todas ellas aparecen siguiendo un orden en la estructura del manual y en unidades consecutivas, es decir, se busca el aprendizaje a través de un proceso coherente.

A su vez, se puede apreciar la influencia de dicho enfoque en cómo el manual trata, específicamente, PSS. Éstas son abordadas en el índice con distintas denominaciones. En

primer lugar, se utiliza la terminología “*Estilo indirecto*” para referirse a ellas en un par de unidades. Por otra parte, en otras tres unidades, las subordinadas sustantivas aparecen como “*Proposiciones nominales*” bien de sujeto o bien de complemento.

En cuanto a la presencia gramatical del manual, como se ha mencionado anteriormente, el enfoque tradicional va de la mano con una gran carga gramatical, dado que el rasgo principal de este tipo de enfoque es la gramática en sí. Teniendo en cuenta la división por unidades del libro y el número de ellas que están en el apartado correspondiente a la gramática, podría considerarse que la mitad del texto está dedicada puramente a dicha gramática.

Ahora bien, las referencias a las PSS en el contexto gramatical del manual no son tan extensas, aunque es cierto que guarda una proporción a la carga gramatical presente en este libro. Siendo veintiséis el total de unidades dedicadas a la gramática, las subordinadas sustantivas hacen acto de presencia en cinco, es decir, casi una cuarta parte del total de la misma. Pero si extrapolamos la aparición de las proposiciones al contexto general del libro, el porcentaje se convierte en una cifra, prácticamente, anecdótica.

*Español avanzado* no se caracteriza por tener una parsimonia terminológica definida, es decir, en general, no es un manual parsimonioso. Esto se debe a que las nomenclaturas utilizadas en el contexto general del manual y, en consonancia, con el enfoque del que éste bebe, no son claras ni facilitadoras para el discente del español como lengua extranjera. Enfoques como el tradicional no están pensados para allanar el camino del aprendizaje al usuario del manual, sino que se centran en la enseñanza de contenidos teórico-prácticos haciendo uso de la terminología clásica.

Este hecho se acentúa con las PSS, a las cuales el manual se refiere de formas totalmente distintas en función de la unidad en la que estén presentes, haciendo, así, que el alumno no sólo no sea capaz de relacionar unas con otras, sino que, probablemente, tampoco sea capaz de apreciar que se trata del mismo concepto bajo diferentes denominaciones.

#### 7.2.4. Cuarto manual: *Abanico*

El cuarto manual considerado es el *Abanico* de la editorial Difusión. Éste está conformado por doce temas que, en el libro, se denominan *unidades*, siendo el contenido de cada uno de ellos diferente entre sí, debido a la variedad de actividades que lo componen.

Este manual está caracterizado por un enfoque basado en tareas o *task-based approach*, que trata de implementar actividades reflexivas para el discente mediante el uso de juegos o simulaciones de realidad. El manual está planteado de forma que la actividad sea el centro del aprendizaje, lo cual concuerda con la descripción provista por Fernández López (1998): “The aim is to encourage reflection. Thus, the grammatical elements are organized by means of the performance of games and activities that promote interactivity in the classroom, often involving a gap in information and all types of communicative exercises” (p.104).

A pesar de que el manual trata de implementar el mencionado enfoque basado en tareas, su organización a lo largo de las páginas es, cuanto menos, confusa. Este hecho se debe a que el libro muestra, de forma continuada, numerosos listados poco coherentes, que provocan que la forma de abordar la gramática en el manual sea inextricable. Los listados se ofrecen, generalmente, en forma de tablas que no se atienen al funcionamiento gramatical. Simplemente, se rigen por el significado que expresan y por un criterio semántico.

La presencia de las PSS no es excesiva y, a diferencia de algunos de los manuales analizados, es más difícil de percibir. Se encuentran apariciones en tres de los doce temas de los que está compuesto el manual, es decir, un cuarto del total de las unidades.

*Abanico* no es manual parsimonioso en absoluto. Esto se debe a que, en primer lugar, los nombres de los temas hacen referencia a distintos apartados temáticos que son los que aportan el leitmotiv de dicha unidad. En segundo lugar, la falta de epígrafes a lo largo de cada tema hace que sea una ardua tarea relacionar la información del índice general del manual con la información específica encontrada en cada unidad temática.

En cuanto a las PSS, en el índice se percibe que, al contrario que en otros manuales, no existe ninguna referencia explícita a las dichas proposiciones. La descripción específica de cada



uno de los temas sí incluye ciertas alusiones a éstas, aunque refiriéndose a ellas como “Usos del Subjuntivo en oraciones sustantivas”, es decir, no se hace mención alguna del “Estilo indirecto” u otras nomenclaturas similares. Además, dentro de las diferentes unidades, no existen los ya mencionados epígrafes que describan qué es lo que el alumno va a encontrarse en cada página, por lo que es realmente complicado trasladar la escasa información proporcionada en el índice a cada tema en concreto.

#### 7.2.5. Quinto manual: *Nexos*

El último manual elegido para este estudio es el *Nexos*, de la editorial Heinle Cengage Learning. Éste presenta una organización por capítulos, con un total de catorce. Cada capítulo es nombrado con una pregunta, que sirve como introducción al tema tratado en dicha unidad. Los capítulos están divididos en varias secciones: temas; comunicación; vocabulario útil; gramática útil; cultura; *skills*. El apartado que se ha tomado en consideración para el estudio es el correspondiente a *gramática útil*. Un aspecto a destacar del manual es que es el único, de entre todos los elegidos, que utiliza tanto el español como el inglés a lo largo de su medio millar de páginas. El idioma predominante durante todo el libro es el español, pero es recurrente la utilización del inglés para mostrar ejemplos, hacer comparaciones o dar ciertas explicaciones teóricas.

De acuerdo con las características del manual, *Nexos* emplea un enfoque comunicativo. Este enfoque busca encontrar un equilibrio entre la precisión gramatical y una comunicación efectiva, tal y como lo describe Melero (2000): “A balance is sought between grammatical accuracy and effective communication, Grammar is usually inductive so that the student deduces the rule through use” (p. 90).

Además, Brumfit y Finocchiaro (1983) exponen que el objetivo principal del enfoque comunicativo es, en última instancia, conseguir el entendimiento a través del discurso: “The main objective is not the structures but rather “what people want to do or achieve through speech” (p.4).

Así, se puede comprender que el manual busca cierta parsimonia terminológica a través del *codeswitching* o alternancia de código comunicativo, en este caso entre el español y el inglés. Los autores entienden que la utilización de una L1 predominante – español – es necesaria para el discente, puesto que es la lengua que se pretende que el alumno adquiriera, aunque creen, a su vez, necesario el empleo, en ciertas ocasiones, de una L2 que proporcione el apoyo imprescindible para la adquisición de la primera. Esta utilización de un discurso bilingüe se entiende si relacionamos el uso de ambas lenguas con los objetivos principales del enfoque

comunicativo: efectividad y comprensión en la comunicación. A pesar de este hecho, que puede ser más o menos beneficioso para el aprendiz, el manual tiene algunas carencias parsimoniosas relativas a las PSS.

Referente a las mismas, el manual Nexos es el que más páginas – numéricamente, no proporcionalmente – dedica a éstas – junto con el Planet@ 3 –aunque de forma menos directa que los anteriores. En el índice, no se encuentra ninguna referencia tácita al uso de las proposiciones como tal, sino que se emplean distintas formas de llamamiento, por lo que existe una falta de parsimonia terminológica que puede conducir a posibles confusiones para el estudiante. Las alusiones son, generalmente, dirigidas al uso del subjuntivo y relacionando éste con ciertas expresiones como las de emoción, incredulidad o duda.

La carga gramatical general del manual es, indudablemente, extensa. El enfoque comunicativo pretende que el estudiante consiga una precisión gramatical que le permita mejorar su discurso, por lo tanto, el Nexos trata de fomentar dicho aspecto gramatical mediante la utilización de secciones especializadas como *gramática útil*. En cuanto a las apariciones relativas a las proposiciones subordinadas sustantivas, éstas se dan en cinco de los catorce capítulos que forman el libro. Aunque, teniendo en cuenta la vasta extensión del manual, las apariciones no son tantas como se podría esperar de un ejemplar tan voluminoso, tanto en términos generales como en el aspecto gramatical, en concreto.

### 7.3. Análisis cuantitativo

En este punto, se muestra el análisis cuantitativo de los cinco manuales considerados a tal efecto y de los cuales se han extraído una serie de variables que, en última instancia, permiten obtener una visión global de la consideración que dichos manuales tienen con las PSS.

Como se ha explicado previamente, se han cuantificado las ocasiones en las que dichas proposiciones son referenciadas, obteniendo un total de las mismas. Éstas, además, han sido diferenciadas entre apariciones teóricas o prácticas de acuerdo a su contenido. A modo de obtener una idea general del aporte de cada manual, se ha llevado a cabo una comparación entre el número total de páginas y el número de páginas con alusiones a las PSS, obteniéndose así el porcentaje de manual dedicado a éstas.

En cuanto a la explicación proporcionada individualmente para cada uno de los manuales, en ella se hace un breve análisis de los resultados relacionándolos con los temas y las páginas del manual con presencia de las proposiciones subordinadas sustantivas. Además, se explica concisamente la relación existente entre el enfoque del manual y los resultados obtenidos en el estudio.

Una vez establecidas las principales características de cada manual como el número de páginas totales que posee y el enfoque en el que se basan, se procede a la construcción de tablas comparativas para llevar a cabo el análisis cuantitativo. En éstas, se tendrán en cuenta cuatro factores diferenciales:

- El número de páginas en las que se hace alguna referencia a las PSS. Estas referencias serán en términos generales y se tendrán en cuenta tanto aquellas centradas en aspectos teóricos, como aquellas centradas en aplicaciones prácticas.
- El número de apariciones (*occurrences*)<sup>5</sup> de referencias a las PSS por página en las que exista, al menos, una referencia a ellas. Es decir, teniendo en cuenta el número

---

<sup>5</sup> Las apariciones (*occurrences*) son cada alusión a las proposiciones subordinadas sustantivas. Dichas alusiones han de ofrecer un carácter distinto que, en este estudio, se rige por la presencia o ausencia de interacción con el alumno.

de páginas en las que hayan sido encontradas referencias a dichas proposiciones, se procederá a contabilizar cuántas apariciones se dan en cada una de dichas páginas.

- El número de apariciones de referencias a las PSS que sean de carácter meramente teórico. Es decir, que, simplemente, se tendrán en cuenta aquellas referencias basadas en aspectos dirigidos a la explicación del contenido, nunca de carácter práctico.
- El número de apariciones de referencias a las PSS que sean de carácter únicamente práctico<sup>6</sup>. En este caso, sólo serán tomadas en consideración aquellas referencias a aplicaciones prácticas a través de las consiguientes actividades y ejercicios propuestos.

Una vez obtenidos otros datos como el número exacto de páginas en las que existen apariciones, es posible conocer el porcentaje de manual con apariciones de las PSS.

A continuación, se muestran de forma individualizada cada uno de los análisis de los manuales con sus respectivas tablas y explicaciones.

---

<sup>6</sup> Es posible que algunas apariciones posean un carácter teórico-práctico. Esto es, que tienen una carga de contenidos de ambos tipos, hasta el punto de no poder discernirse si dicha aparición es más teórica que práctica o viceversa. Por tanto, para evitar estas situaciones, siempre que la aparición exija algún modo de interacción del estudiante, se considera como práctica.

### 7.3.1. Primer manual: *Planet@ 3 E/LE*

Tabla 4. *Análisis cuantitativo del manual Planet@ 3 E/LE.*

Manual	Enfoque	Páginas totales	Nº de páginas en las que existen apariciones	Porcentaje de manual con apariciones	Nº de apariciones	Nº de apariciones teóricas	Nº de apariciones prácticas
<b>Planet@ E/LE 3 (Edelsa)</b>	Ecléctico	181	22	12.1%	37	11	26

Teniendo en cuenta la distribución de las unidades en órbitas, existe presencia gramatical en los siguientes temas: Tema 1 (Órbitas 1 y 3), 2 (Órbita 1), 3 (Órbita 1) y 5 (Órbitas 2 y 3). Además, el manual incluye una edición extra localizada al final del libro y denominada Versión Mercosur, en la que también se puede encontrar presencia gramatical relativa a las subordinadas sustantivas en los temas 1 y 3. Por otra parte, las páginas en las que existen apariciones de las PSS son las siguientes: 20, 21, 22, 23, 24, 32, 33, 38, 39, 45, 47, 48, 71, 127, 128, 129, 143, 150, 151, 155, 156.

El enfoque ecléctico permite, tal y como, se describe en el análisis cualitativo de este manual, centrarse en dos aspectos diferenciados de trabajo. Así, comparando el enfoque con el número de apariciones, tanto teóricas como prácticas, se observa que, en ambas, la cifra es elevada. A pesar de ello, los resultados muestran que la práctica está ostensiblemente más presente que la teoría.

Cabe destacar que este manual es, con diferencia, el que mayor porcentaje presenta con relación a las apariciones de las PSS. Dicho porcentaje se incrementa en algo más que la mitad en comparación con el resto de manuales analizados, lo cual dice mucho, tanto del

material didáctico del material como del enfoque utilizado para su desarrollo, fusionando, de alguna manera, el enfoque por tareas y comunicativo.

### 7.3.2. Segundo manual: *Sueña 3*

Tabla 5. *Análisis cuantitativo del manual Sueña 3.*

Manual	Enfoque	Páginas totales	Nº de págs. en las que existen apariciones	Porcentaje de manual con apariciones	Nº de apariciones	Nº de apariciones teóricas	Nº de apariciones prácticas
<b>Sueña 3</b> <b>(Anaya ELE)</b>	Nocional-funcional	207	12	5.8%	20	6	14

Este manual contiene apariciones referidas a las PSS en dos de los diez temas que componen el libro, más concretamente, en las Unidades 7 y 10, en las partes relativas a la gramática dentro de los mismos. Las doce páginas del manual en las que existen referencias a las proposiciones son las señaladas a continuación: 119, 120, 121, 122, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 182, 186.

El enfoque nocional-funcional, basado en la especificación de elementos gramaticales y léxicos, se ve reflejado aquí a medida que se avanza en el texto y pretende distribuir la información sobre las distintas categorías gramaticales bajo diferentes parámetros, algo que permite condensar, por ejemplo, todas las apariciones relativas a las PSS en sólo un quinto del temario. A pesar de ello, el manual está dentro del porcentaje medio de páginas con apariciones presentado por los manuales analizados con algo menos del 6%.

En cuanto al total de apariciones de este manual, los resultados le han otorgado una cifra alta, siendo significativamente más elevada el número de apariciones prácticas que el de teóricas, incrementándose en más del doble, algo que encaja con la idea que el enfoque nocional-



funcional sostiene que el punto de partida está en subyugar la gramática a la función, es decir, la teoría a la práctica.

### 7.3.3. Tercer manual: *Español avanzado*

Tabla 6. *Análisis cuantitativo del manual Español avanzado.*

Manual	Enfoque	Páginas totales	Nº de págs. en las que existen apariciones	Porcentaje de manual con apariciones	Nº de apariciones	Nº de apariciones teóricas	Nº de apariciones prácticas
<b>Español avanzado (Ediciones Almar)</b>	Tradicional	271	15	5.5%	19	13	6

Las referencias encontradas acerca de las PSS aparecen en las Unidades 3, 18, 19, 20 y 21 de la primera parte – correspondiente a las estructuras gramaticales –. Tanto en la Unidad 3 como en la 21 se hace referencia al “Estilo indirecto”, mientras que en las Unidades 18, 19 y 20, las PSS son denominadas proposiciones nominales. Las páginas en las que existen referencias explícitas a las subordinadas sustantivas son las que se detallan a continuación: 25, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 106.

Como se ha mencionado previamente en el análisis cualitativo, el enfoque de este manual es el tradicional, caracterizado por la importancia que se otorga a la gramática. Tal y como demuestra el número de apariciones teóricas, el peso de la teoría es mayor que el de la práctica.

Los resultados obtenidos muestran que el porcentaje de apariciones relativas a las PSS está en la media de los cinco manuales analizados, no llegando al 6%. Ciertamente, sorprende que la carga gramatical otorgada a este tipo de oraciones no sea superior en un manual organizado bajo un enfoque tradicional y que basa la mayor parte de su contenido entorno al aspecto teórico de la enseñanza.

#### 7.3.4. Cuarto manual: *Abanico*

Tabla 7. *Análisis cuantitativo del manual Abanico.*

Manual	Enfoque	Páginas totales	Nº de págs. en las que existen apariciones	Porcentaje de manual con apariciones	Nº de apariciones	Nº de apariciones teóricas	Nº de apariciones prácticas
<b>Abanico (Difusión)</b>	Basado en tareas	221	12	5.4%	16	8	8

El contenido gramatical referido a las PSS se encuentra, mayoritariamente, en los Temas 6, 7 y 8. Como se menciona en el análisis cualitativo de este manual, los autores del libro utilizan la terminología “Usos del Subjuntivo en oraciones sustantivas” para referirse a las subordinadas sustantivas. Las doce páginas en las que se encuentran referencias explícitas a dichas proposiciones son las siguientes: 101, 102, 104, 105, 113, 114, 116, 117, 126, 130, 131, 133.

El enfoque utilizado en *Abanico* es el basado en tareas, lo cual debería implicar que el número de apariciones prácticas fuera exponencialmente superior al número de apariciones teóricas, pero, como se puede comprobar con los resultados obtenidos, el número es el mismo en ambas. Esto puede encontrar respuesta en los ya mencionados listados teóricos de los que se hace un uso recurrente en el libro, como forma de introducir las actividades que se van presentado al alumno.

En cuanto al manual en general, obtiene una media similar al resto de manuales con algo más de un 5% de su totalidad dedicado al tratamiento de las proposiciones subordinadas sustantivas. En este caso, los resultados tienen sentido dado que el enfoque utilizado por este manual se basa en tareas y, por tanto, desestima mucha carga gramatical.

### 7.3.5. Quinto manual: *Nexos*

Tabla 8. *Análisis cuantitativo del manual Nexos.*

Manual	Enfoque	Páginas totales	Nº de págs. en las que existen apariciones	Porcentaje de manual con apariciones	Nº de apariciones	Nº de apariciones teóricas	Nº de apariciones prácticas
<b>Nexos (Heinle Cengage Learning)</b>	Comunicativo	517	22	4.3%	36	11	25

Las PSS y todo lo relacionado con ellas se encuentra en cinco de los catorce temas de los que dispone el manual, más concretamente, en las Unidades 10, 11, 12, 13 y 14. Por otra parte, las páginas en las que existen apariciones son las siguientes: 358, 359, 360, 361, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 414, 415, 432, 433, 469, 470, 496, 497, 498.

Valorando los resultados obtenidos tras el análisis de las apariciones, es reseñable que, a pesar de que el manual contiene el mayor número de páginas con apariciones y el segundo mayor número de apariciones entre los ejemplares analizados, el porcentaje con apariciones es el más bajo, no llegando a la media del 5%. Esto se debe, en parte, al extenso número de páginas que contiene el libro. Sin embargo, también, indica que, en proporción, el manual no tiene tanta carga gramatical referida a las proposiciones como, en un principio, podría esperarse de semejante tomo.

Por tanto, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo empleado para cimentar este manual, podría decirse que hay aspectos gramaticales que no tienen la presencia necesaria en un documento tan vasto como este y cuyo fin último es la implementación de estrategias comunicativas que faciliten el discurso del discente de español.

#### 7.4. Comentario de los análisis

A continuación, se muestra la tabla global con los resultados obtenidos:

Tabla 9. *Análisis cuantitativo global de todos los manuales seleccionados.*

Manual	Enfoque	Páginas totales	Nº de págs. en las que existen apariciones	Porcentaje de manual con apariciones	Nº de apariciones	Nº de apariciones teóricas	Nº de apariciones prácticas
<b>Planet@ 3 E/LE (Edelsa)</b>	Ecléctico	181	22	12.1%	37	11	26
<b>Sueña 3 (Anaya ELE)</b>	Nocional - funcional	207	12	5.8%	20	6	14
<b>Español avanzado (Ediciones Almar)</b>	Tradicional	271	15	5.5%	19	13	6
<b>Abanico (Difusión)</b>	Basado en tareas	221	12	5.4%	16	8	8
<b>Nexos (Heinle Cengage Learning)</b>	Comunicativo	517	22	4.3%	36	11	25

Una vez realizados ambos análisis – cualitativo y cuantitativo – puede llevarse a cabo una valoración global de los resultados obtenidos. Los datos numéricos conseguidos proporcionan una visión específica sobre cada uno de los manuales, la cual puede extrapolarse a un terreno más general.

Los resultados arrojan luz sobre cuál es el manual más denso de los analizados en cuanto al número de páginas totales que contiene, en este caso, ese lugar lo ocupa el Nexos (517 páginas). El caso de este libro es curioso ya que, a pesar de tener el mayor número de páginas, posee el menor porcentaje de apariciones relativas a las PSS (4.3%). Y no solo eso, sino que el manual contiene el mayor número de páginas dedicadas a las proposiciones – junto con el Planet@ 3 – y ocupa el segundo lugar tras el Planet@ 3 en número de apariciones totales, siendo este último el que más apariciones prácticas presenta de entre todos los ejemplares analizados. En cuanto a las teóricas, el que más aportaciones hace es el Español Avanzado, que presenta el doble de éstas que de prácticas. El caso contrario ocurre con el Sueña 3, el cual aporta algo más del doble de apariciones prácticas que teóricas. En este sentido, únicamente hay un manual que ofrezca el mismo número de apariciones tanto en la práctica como en la teoría: el Abanico. Por último, es reseñable mencionar que cuatro de los cinco textos analizados se mueven en, prácticamente, la misma media en cuanto al porcentaje de manual con apariciones. Los cuatro textos oscilan entre el 4% y el 5%, aportando tres de ellos algo más del 5%. Por contra, el único que se supera notablemente esas cifras es el Planet@ 3 con un 12%.

En general, existe muy poca parsimonia, debido, en gran parte, a que los manuales aportan diferentes formas, opacas todas ellas, de referirse a un mismo aspecto gramatical (véanse subepígrafes pertenecientes al epígrafe 7.2.) Además, tal y como se ha podido observar, la incongruencia entre los distintos manuales y sus respectivos enfoques es, en numerosas ocasiones, muy notoria (véanse subepígrafes pertenecientes a los epígrafes 7.2. y 7.3.) Todo esto demuestra que la aparición de métodos que ofrecen una alternativa a los manuales ELE existentes está más que justificada y que, por tanto, la vigencia didáctica de las formas de enseñanza tradicionales está perdiendo peso en favor de otras nuevas, como la que ocupa este TFM, el MR.

## 8. DISEÑO DE ACTIVIDADES

El MR, al no ser un manual *per se* y tratarse de una propuesta alternativa que está en expansión y, por lo tanto, no completada, necesita de la creación de un material pedagógico que contribuya a dar lugar, de alguna manera, a la creación, en última instancia, de los propios manuales. De este modo, será viable trasladar el MR a las aulas y llevar a cabo el proceso lógico de su implementación en ellas. No en vano, sin un manual que facilite al alumno el conocimiento mediador que supone la fusión de teoría y práctica, la tarea de llevar a cabo el proceso metodológico se complica.

Antes de introducir las actividades como tales, es preciso que el lector de este TFM se retrotraiga hasta el marco teórico (véase epígrafe 5.5.) y, de este modo, pueda recordar con mayor clarividencia el funcionamiento de los dos tipos de *Gs* tratados en este TFM – en concreto *GI* y *GII* –. La organización de la presente propuesta didáctica gira en torno a cinco actividades, mediante las cuales se pretende favorecer la apertura de un camino lógico y, sobre todo, directo para el discente. Se busca que las actividades planteadas consigan cubrir todos los aspectos tratados en este trabajo, de esta forma, se considera conveniente consolidar aquí un criterio inductivo, partiendo de una particularidad – los cuatro tipos básicos de verbos – para llegar a las PSS – los *Gs* –. Hay que tener en cuenta que las actividades aquí planteadas están en congruencia parsimoniosa con elementos esenciales de este trabajo como son el *grammaring*, el propio MR o el nivel avanzado propio del contexto en el que las proposiciones subordinadas sustantivas son enseñadas. En resumen, se pretende conseguir una trayectoria de coherencia respetando los distintos pasos dentro del *scaffolding* o andamiaje alrededor del cual se estructura este conjunto de aplicaciones prácticas.

A continuación, se muestran las cinco actividades seleccionadas, con el *contexto* necesario para entender el porqué de cada ejercicio tanto a nivel didáctico como en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje *dictado* por el *grammaring* y el MR; el *enunciado* pertinente; la *solución* que deberían aportar los alumnos con algunos *ejemplos* ilustrativos; y, en algún caso, una *adenda* explicativa que complementa la información expuesta previamente en el *contexto de la actividad*.

## 8.1. Actividad 1

### *Contexto de la actividad.*

La primera actividad planteada tiene como objetivo principal abordar los cuatro tipos básicos de verbos, explicados en el punto referente al MR dentro del marco teórico (véase epígrafe 5.4). Dado que estos cuatro tipos básicos de verbos se disponen como uno de los primeros conceptos complejos que se explican al alumno cuando se comienza a implementar este método como herramienta de enseñanza del español, el estudiante ya los asimila y utiliza desde un nivel A1 – A2 o momento iniciático de su aprendizaje. Así, esta actividad no debería suponer ningún problema para el discente de nivel intermedio o avanzado, ya que éste posee tanto un conocimiento teórico de los mismos como unas nociones perfectamente aptas para su implementación práctica. De esta forma, esta primera actividad está pensada como una suerte de repaso de unos conocimientos previamente adquiridos que le servirán, en última instancia – y ahí está plasmada fielmente la idea de *grammaring* –, al estudiante como primer paso hacia el resto de actividades que se plantean a continuación.

### *Enunciado.*

Señala a qué tipo básico de verbos pertenece cada uno de los siguientes:

- Comprar, Ir, Venir, Ser, Pedir, Tener, Desear, Intentar, Subir, Arrodillarse, Apetecer, Estar, Coger, Ser capaz de, Encantar, Beber.

### *Solución.*

Verbos de Tipo 1 → Apetecer, Encantar.

Ejemplo: *A mí me encantan Los Soprano.*

Verbos de Tipo 2 → Ser, Estar.



Ejemplo: *Estamos en České Budějovice.*

Verbos de Tipo 3 → Comprar, Pedir, Tener, Desear, Coger.

Ejemplo: *Ella pide la paella / Ella pide la paella a la doncella.*

Verbos de Tipo 4 → Ir, Venir, Intentar, Subir, Arrodillarse, Ser capaz de, Beber.

Ejemplo: *Ellos van a Toronto.*

## 8.2. Actividad 2

### *Contexto de la actividad.*

Antes de comenzar la explicación intrínseca a esta actividad, es necesario localizarla en un momento concreto del aprendizaje del discente, por lo que resulta conveniente señalar que la aplicación de la misma se ha de llevar a cabo previamente a la explicación teórica de los *Gs* (véase epígrafe 5.5.).

Esta segunda actividad basa su contenido en la visualización de los verbos desde un prisma distinto, haciendo ver al alumno que es posible llevar a cabo transformaciones directas sustantivando dichos verbos. Dado que es un ejercicio con un marcado carácter intuitivo, el estudiante de español puede considerar, *a priori*, que la actividad es sencilla y un tanto repetitiva. Pero, esta tarea puede ser tan flexible como se quiera siempre de acuerdo con el nivel de dificultad de los verbos empleados.

En este caso, se ha hecho una selección de verbos muy específica teniendo en cuenta varios aspectos. En primer lugar, se han seleccionado verbos de las tres conjugaciones, es decir, de la primera conjugación acabados en *-ar*, de la segunda acabados en *-er* y de la tercera acabados en *-ir*. De esta forma, se consigue que ésta sea una colección de verbos no arbitraria. Además, aquellos seleccionados, tras llevar a cabo el proceso de sustantivación, dan resultados más que variados en cuanto a sus terminaciones gramaticales. No sólo se han utilizado verbos con las terminaciones tipo, sino que se busca desarrollar la capacidad del alumno para discernir el sufijo o terminación pertinente para cada uno de los sustantivos. De esta forma, el estudiante podrá observar que existe una variedad muy amplia de sustantivos en español y que no siempre las transformaciones han de regirse por las terminaciones más repetidas – *estar/estado*; *sufrir/sufrimiento* –, sino que cada verbo es distinto y algunos no requieren de sufijos – *restar/resta* – e, incluso, puede ocurrir que no necesiten transformación – *poder/poder* –.

Además, esta segunda actividad tiene una relación directa con la anterior ya que busca que el alumno siga trabajando con las raíces de las palabras y observe las diferencias entre las

terminaciones gramaticales del verbo y del nombre. Como contraejemplo a este último aspecto, en el ejercicio se incluye algún ejemplo de verbo que, al ser sustantivado, no utiliza su misma raíz – *querer/voluntad* –.

*Enunciado.*

Realiza la sustantivación de los siguientes verbos:

- Huir, Dar, Preferir, Restar, Enjuagar, Sentarse, Reñir, Empacar, Poder, Estar, Hacer, Sufrir, Aterrizar, Creer.

*Solución.*

Querer → Voluntad

Empacar → Empaque

Dar → Dación

Poder → Poder

Preferir → Preferencia

Estar → Estado

Restar → Resta

Hacer → Hacienda

Enjuagar → Enjuague

Sufrir → Sufrimiento

Sentarse → Asiento

Aterrizar → Aterrizaje

Reñir → Riña

Creer → Creencia

### 8.3. Actividad 3

#### *Contexto de la actividad.*

De igual manera que la actividad anterior debe tener lugar antes de la explicación teórica de los *Gs*, para llevar a cabo tanto la Actividad 3 como las dos que la siguen, es requisito imprescindible haber provisto al discente de una explicación teórica de dichos *Gs* ya que, de aquí en adelante, las actividades presentadas tienen la función de desarrollar una serie de destrezas y, por ende, asentar ciertos conocimientos específicos relativos a las PSS.

Con este tercer ejercicio, se pretende que el alumno sea capaz de discernir cuáles de los verbos sugeridos en la Actividad 1 y en la 2 pueden ser *GI* o *GII* y, comprendiéndolo, de estar en condiciones de utilizarlos, de un modo coherente. Para llevar a cabo este ejercicio es requisito imprescindible tener un dominio avanzado de la lengua debido a que el discente ha de entender, en primer lugar, los cuatro tipos básicos de verbos, sabiendo, además, emplearlos en la práctica y, en segundo lugar, diferenciar el significado que ofrecen dichos verbos.

Por otra parte, ha de conocer las principales diferencias existentes entre los dos grupos de verbos especiales presentados, es decir, *GI* y *GII*. Y, a pesar de todo, no resulta tarea sencilla realizar una clasificación tan específica, teniendo en cuenta que muchos de los verbos incluidos en las dos actividades previas son, cuanto menos, singulares. Así, es posible que el discente conozca los más comunes o aquellos de uso regular en la lengua – estar, apetecer, ir venir, dar –, pero puede encontrar algún problema con los menos frecuentes – reñir, enjuagar, empacar –.

#### *Enunciado.*

¿Qué verbos, de los incluidos en las dos actividades anteriores, pueden ser *GI*? ¿Cuáles *GII*?

*Solución.*

GI → Apetecer, Encantar, Desear, Ser capaz de, Pedir, Intentar, Querer, Preferir.

Ejemplos: *A ellos les apetece escuchar a Kendrick Lamar / A ellos les apetece que escuchéis a Kendrick Lamar; Ella quiere comer / Ella quiere que coma.*

GII → Creer.

Ejemplos: *Yo no creo tener una mente estable / Yo no creo que tengas una mente estable.*

*Adenda*

Para ofrecer una perspectiva más abarcadora de la relación existente entre la Actividad 2 y la Actividad 3, es necesario mencionar cómo funcionan los nombres o sustantivos abstractos con *GI* y *GII*. En la actividad anterior, como se ha podido observar, se le pide al alumno que lleve a cabo un proceso de sustantivación de una serie de verbos dados. Estos nuevos sustantivos son conocidos dentro del marco del MR como *nombres abstractos*.

En *GI*, éstos tienen la capacidad gramatical de que, junto con el verbo *ser*, pueden dar el mismo resultado que los verbos de origen, expresando las mismas ideas – *Quiero que llegues a la hora / Es mi voluntad que llegues a la hora* – (2018, p.126). En *GII*, además, dichos nombres abstractos, son capaces de expresar mensajes paralelos, nunca idénticos – *Nosotros creemos que eso es mentira / La creencia de que tienes/tengas la razón es mentira* (2018, p.128).

Teniendo todo esto en consideración, en un futuro próximo, se le podría proponer al discente llevar a cabo la producción de frases con las formas *GI* y *GII* y, además, éste estará en condiciones de que, algunas de esas frases, pueda reinterpretarlas como los ya mencionados nombres abstractos – *Ella quiere comer / Ella tiene la voluntad de comer* –.

#### 8.4. Actividad 4

##### *Contexto de la actividad.*

Esta actividad pretende que el alumno tome la iniciativa y haga un uso independiente de dichos verbos. Al pedirle que amplíe la lista de verbos especiales relativos ambos grupos, *GI* y *GII*, y que, posteriormente, aplique ejemplos, el discente se despega de las ayudas externas para trabajar de forma autónoma los contenidos. Una vez realizado el ejercicio previo, el discente tiene asimilado el funcionamiento básico de los dos *Gs*, lo cual le permite trabajar con ellos de forma independiente. En este punto, lo que se pretende es que consiga ampliar el número de verbos que puede utilizar con ambas estructuras gramaticales y que el abanico de opciones que tenga a la hora de expresarse, tanto de forma oral como escrita, sea inmensamente más amplio de lo que era anteriormente.

##### *Enunciado.*

Haz una lista lo más extensa posible de todos los verbos *GI* y *GII*. Intenta ampliarla con nuevos verbos y aplica algún ejemplo sobre sus usos.

##### *Solución.*

Verbos *GI* → Aburrir, Alegrar, Apetecer, Asustar, Disgustar, Divertir, Emocionar, Encantar, Gustar, Interesar, Molestar, Sorprender, Estar bien/mal, Ser bueno/malo, Ser conveniente, Ser difícil/fácil, Ser interesante, Ser justo/injusto, Ser mejor/peor, Ser necesario/innecesario, Ser posible/imposible, Aconsejar, Acordar, Concentrarse en, Conseguir, Decir, Desear, Dudar que, Emperrarse en, Esperar, Estar por, Exigir, Hablar de, Hacer caso a que, Insistir en, Intentar, Interesarse por, Mandar, Negarse a, Obligar a, Obsesionarse con, Ocuparse de,

Ordenar, Pedir, Preferir, Prestar atención a, Querer, Recomendar, Responder que, Sentir, Suplicar, Tener ganas de, Ser una pena, Ser una suerte, Ser una putada, Ser una maravilla, Ser el momento de, Ser la hora de, Ser culpa de, Ser responsabilidad de, La idea de, La ocasión de, La oportunidad de, Tener la idea de, Pensar en la alternativa de, Tener la esperanza de (Pérez Saiz, 2018, pp. 190-193).

Ejemplos: *A él le aburre escuchar música latina; A nosotros nos gusta que salgas de fiesta; A ti te emociona que sus primos vean doble; A ellos les divierte que su equipo pierda siempre; Está bien que tus padres bailen bachata; La profesora ordena callarse la boca; Es una putada que ella nunca me preste atención; Tú pierdes la oportunidad de que ellos te firmen su disco; Es la hora de que tú vayas al pub; Es injusto que tú veas películas de Almodóvar.*

Verbos GII → Parecer, Estar convencido/seguro de, Estar claro que, Ser evidente/obvio/cierto/indudable/seguro/verdad que, Acordar, Acordarse de, Afirmar, Basarse en, Concentrarse en, Considerar, Contar que, Creer, Darse cuenta de, Decir, Deducir que, Emperrarse en, Explicar que, Hablar de, Hacer caso a que, Informar de que, Insistir en, Interesarse por, Murmurar que, Notar que, Observar que, Obsesionarse con, Ocuparse de, Oír, Olvidar, Opinar que, Pensar, Prestar atención a, Recordar, Responder que, Saber, Sentir, Sospechar que, Suponer que, Ver (Pérez Saiz, 2018, pp. 194-196).

Ejemplos: *Estoy convencido de que él no paga; Es evidente que Vicente es vidente; Supongo que sientes algo por mí; Él se emperró en que salía a la discoteca; Mi madre se da cuenta de que le cobran el catastro; Mourinho considera que el partido está perdido; Ella murmura que el Papa es Francisco; Los policías no contaron que conocieran a Rex; El psicólogo recuerda que tú tienes ansiedad; No está claro que Hunter sea periodista.*

## 8.5. Actividad 5

### *Contexto de la actividad.*

A través de esta última actividad, el alumno va a tener que reflexionar sobre todo lo aprendido con los ejercicios previos y, así, ponerlo en práctica en un contexto *real*. De esta manera, se culmina con el proceso de las aplicaciones prácticas, con una que reúne la totalidad de las características aprendidas por el discente, con la misión ulterior de desarrollar, de forma autónoma, una redacción, haciendo uso de las proposiciones subordinas sustantivas desde la perspectiva del MR. Aquí, finaliza, por tanto, el proceso de *scaffolding* o andamiaje que se ha ido construyendo a lo largo de todo el diseño de actividades para el aula, mediante la utilización del *grammaring* como enfoque didáctico para tal empresa.

Esta última actividad implica un nivel avanzado de conocimiento de la lengua y, sobre todo, estar lo suficientemente familiarizado con *GI* y *GII* y, por ende, con los cuatro tipos básicos de verbos. Dado que, en la actividad anterior, el alumno ha realizado dos listas con una cuantiosa suma de verbos utilizables para cada uno de los grupos de verbos especiales, el desarrollo de un escrito sobre cualquier temática no le supone problema alguno. Además, ha practicado a través de los ejemplos que se le pedían en dicha actividad previa, por lo que las estructuras de ambos *Gs* le son conocidas.

Ciñendo el análisis a la actividad en sí, es preciso mencionar que tareas como la que se pide al alumno a continuación, tienen una influencia directa de la propuesta pedagógica conocida como EEE o Exposición Escrita Espontánea, la cual ha sido utilizada a lo largo de los años para la enseñanza del MR y que consiste, en palabras de los autores Pérez Saiz y Martínez Camino (*n.d.*) en proponer “un tema para la redacción de un ensayo que el estudiante debe escribir de un modo inmediato *in situ* en un tiempo limitado” (p.79). Además, como se ha mencionado con anterioridad, este ejercicio de producción oral explicita aún más, si cabe, la independencia de trabajo del alumno, tal y como menciona Pérez Saiz (2011): “el protagonista en ningún caso debe ser el profesor sino el tema y el desarrollo del mismo que afronte el estudiante” (p.20).



*Enunciado.*

Escribe un texto – alrededor de 10 líneas – sobre “El viaje que te gustaría hacer y que jamás has hecho”. Para realizar el escrito debes utilizar tres estructuras *GI* y tres estructuras *GII* a lo largo del mismo.

*Solución.*

De todos los viajes que me gustaría hacer, creo que *el que más que apetece es visitar la ciudad norteamericana de Los Ángeles, en California*. A mucha gente le asusta que la ciudad sea tan famosa y agitada y, normalmente, se decantan por otros destinos dentro de los Estados Unidos. A pesar de ello, *a mí me parece que la ciudad tiene un encanto muy particular*. En mi opinión, nadie se da cuenta de que Los Ángeles posee innumerables zonas de interés, como Hollywood o Compton. También es cierto que siempre oigo en la radio que tiene unos índices de criminalidad muy altos, lo cual me causa un poco de intranquilidad. Debido a que es una de las mecas del Hip-Hop, *es una pena que la gente no la valore tal y como se merece*. Aun así, no es bueno que me obsesione con ir, ya que considero que el viaje es un poco caro para mí.

\*Nota: en cursiva, las estructuras *GI*; subrayadas, las *GII*.

## 9. CONCLUSIONES

Tras llevar a cabo los análisis cualitativo y cuantitativo y haber desarrollado una propuesta didáctica mediante el diseño de actividades, se pueden alcanzar varias conclusiones a partir de los resultados obtenidos y de la proyección que poder ofrecer el trabajo desarrollado en este TFM.

El primer hecho constatado es que sólo a partir de una toma de contacto con una realidad concreta se puede desarrollar una propuesta de mejora con respecto a ella. Ése ha sido el punto de partida de este trabajo. Así, tras el análisis de los manuales, se puede concluir que, tal y como se constata en el apartado correspondiente (véase epígrafe 7.4) tras la realización de ambos análisis, todos ellos son poco parsimoniosos, debido, principalmente, a la opacidad que se ha encontrado a la hora de designar un concepto concreto, en este caso, las PSS. Cada uno de los manuales aporta distintas nomenclaturas que dificultan, enormemente, la tarea de asimilación del discente. Si dado el caso, un mismo alumno se viese en la tesitura de tener que utilizar dos de los manuales analizados para su aprendizaje, se encontraría con una realidad escasamente transparente y, a su vez, engañosa. El problema troncal de que se sigan produciendo este tipo de situaciones, a medida que se editan libros de enseñanza de ELE, reside, mayoritariamente, en la falta de consenso existente, entre los profesionales de la lengua, hacia la terminología empleada en la misma. Tales circunstancias, las cuales se han intentado poner de manifiesto en el presente trabajo, tienen que ver con las proposiciones subordinadas sustantivas, pero son aplicables y extrapolables a cualquier otro concepto gramatical dentro del campo de la lingüística.

Así, el Método de los Relojos se presenta como una alternativa al estado de las cosas dado y lo hace partiendo del marco que ofrece el *grammarling*, a través del cual, se facilita una nueva vía de aprendizaje al discente de español. Como se ha ido viendo a lo largo del trabajo, tanto este enfoque como el método que se deriva del mismo, han demostrado ser una opción perfectamente útil y, por supuesto, válida para la enseñanza del español como L2. El MR, basado, a su vez, en el *grammarling*, ofrece una trayectoria de congruencia tal, que choca de lleno con los manuales de ELE tradicionales, tanto en su forma como en su fondo. Este

análisis de la situación que, *a priori*, podría parecer sesgado, tiene su respuesta final y definitiva en el apartado relativo al diseño de actividades reales para su aplicación en el aula.

Aquí, es reseñable mencionar que el MR, para ser alternativa, debe ofrecerse en todas las dimensiones que un método implica y, por lo tanto, debe producir manuales, que, a su vez, contengan dichas actividades. Éste ha sido, sin duda, uno de los principales motores y *leitmotivs* del TFM, ya que, en él, se ha intentado mostrar que el MR es una alternativa consolidada a los manuales tradicionales, y ello no sólo a través del análisis, sino mediante una propuesta que reivindica la metodología en cuestión. Al mismo tiempo, se ha pretendido probar que la parsimonia debería ser un elemento esencial de todo manual que se precie, y que seguir un criterio inductivo de organización, a través de la construcción de un andamiaje didáctico para el alumno, es la mejor opción para su aprendizaje.

Nuestra propuesta, en resumen, trata, únicamente, de presentar y ofrecer una nueva vía al alumno, poniendo énfasis en que, no sólo importa llegar, sino cómo se hace el camino. O, en otras palabras, no solo se busca enseñar y aprender, sino cómo se cumplen dichas metas. En definitiva, este TFM ha puesto el foco en la posibilidad de utilizar un método concreto de enseñanza del español, como es el MR, en última instancia, para dar respuesta a un problema patente en muchos de los manuales ELE de nivel avanzado: las PSS.

## 10. SUMMARY

The present Master's Thesis<sup>7</sup> pretends to provide a totally-new alternative to the traditional Spanish as a Second Language<sup>8</sup> teaching-learning manuals: the Clock Method<sup>9</sup>. Throughout this thesis, the main intention is to obtain some results after analyzing qualitatively and quantitatively a few traditional SFL manuals to see if they provide enough ease for the student to learn from them. In this particular case, we are focusing on the teaching and learning process of the substantive subordinate propositions<sup>10</sup>. Therefore, the aim is to analyze five different SFL traditional manuals in order to check whether these books contain too much or not much conceptual parsimony. This term has to do with how the book itself is easier or harder to understand based on some aspects such as the nomenclatures it uses to name specific concepts. So, the main goal here is to discover how accurate and transparent these manuals are, so that, they need to avoid opacity at all costs.

The CM, according to the author Pérez Saiz (2018) is a “descriptive grammar, focused on the development of the writing and reading, and that is suggested as a new method for the acquisition of Spanish as a foreign language” (p.12). Besides that, the CM is based on the *grammaring*, an approach that, according to Larsen-Freeman (2003), is focused on “using grammar structures in an accurate, meaningful and appropriate way” (p.143). The CM, as a last resort, tries to accelerate the process of learning by implementing a well-structured procedure where the learner is guided throughout all the Spanish grammar, from the beginning to the end.

According to the CM, there are four basic types of verbs (see appendix 5.4.1. for a further explanation):

1. Type 1: A mí me.
2. Type 2: Ser y estar.

---

<sup>7</sup> From now on, MT.

<sup>8</sup> From now on, SFL.

<sup>9</sup> From now on, CM.

<sup>10</sup> From now on, SSP.

3. Type 3: Type 3 verb + a + person / Type 3 verb + object
4. Type 4: With preposition

Besides that, in the CM framework, the SSP are explained by using especial verbal groups. The two that are considered in this MT are the special group of verbs I and the special group of verbs II, also known as *GI* and *GII* (see appendix 5.5. for a further explanation).

The main objectives of this paper are, at first, verify whether, after carrying out the two different analyses, all the manuals are under certain stereotypes when expressing the SSP. Secondly, try to prove that, facing the obtained results, the CM is an alternative solution for the acquisition of the Spanish language. Lastly, this MT tries to develop a well-structured practical proposal to carry out in a real-life classroom and, also, bring some aid for the future creation of a CM-based manual.

As it was mentioned before, in order to find out how the aforementioned parsimony affects a manual, two different ways of testing has been elaborated. The first one is a qualitative analysis that expects to diagnose if it does exists correlation between the manual itself and the approach it is based on. The second one is a quantitative analysis that studies the percentage of occurrences each of the books has regarding the SSP and which of those are theoretical and which are practical, among several other aspects.

To carry out the qualitative analysis of the five selected manuals, it is necessary to clarify the main foundations on which it will be structured. First of all, we want to analyze the relationship that each one of the books has with their approaches. Secondly, there is a general description of the manual itself regarding the authorship or the language it is written in, among other technical aspects. Then, it is necessary to test the grammar presence within the manual and if there is a correlation between that presence and the SSP. It is also important to know about the congruence of the treatment of the general grammar of the book regarding the approach, which is the fourth foundation. And, last but not least, the congruence of the occurrences of SSP in the context of the grammar treatment, that is, the grammar terminology referred to these prepositions or specific parsimony.

Then, to carry out the quantitative analysis, the foundations are way different. To obtain the results, so much data must be gathered directly from the pages of the manuals. First, it is required to guess how many SSP occurrences take place along the books and, after that, both theoretical and practical occurrences must be distinguished. It is also essential to figure out in how many pages these occurrences appear.

To sum them up, here is shared some relevant information about both qualitative and quantitative analysis from the manuals in general. First of all, it is remarkable that all of them have different approaches. There is a huge variety of them including: eclectic approach; notional-functional approach; traditional approach; task-based approach; communicative approach. Qualitatively, the results shed light on the fact that there is a huge lack of parsimony, basically, due to the opacity showed by all the books while referring to a specific grammatical concept, in this case, the SSP. Besides, there is so much incongruence between all the manuals selected and their own approaches. All this information proves that, the emergence of new methods, such as the CM, as a real alternative to the traditional SFL manuals, is more than justified. Therefore, the traditional approaches are losing weight in favor of the new ways of teaching and learning, such as the *grammaring*.

On the other hand, quantitatively, the first analyzed manual, whose name is Planet@ 3 E/LE from the Edelsa editorial, presents the biggest number of occurrences (37 in total) plus the highest percentage of the book with occurrences (12.1%). In addition, it possesses also the highest number of practical occurrences (26 in total). The fifth manual, called Nexos by Heinle Cengage editorial, shares the highest number of pages with occurrences with the aforementioned manual (22 pages each), and it provides the second-highest number of occurrences (36 in total) and practical ones (25 in total). It is also quotable that the fourth manual, called Abanico, is the only one that shares the same number of theoretical and practical occurrences (8 each one). In general terms, all of the manuals are oscillating around the 5% of the book with occurrences, except for the first one, as it has been mentioned before.

The CM is not a manual by itself. In fact, it is an alternative proposal that is being developed, but it is incomplete. That is the main reason why it needs the creation of additional pedagogical material that contributes to the final design of a proper manual. Taking these

facts into account, this MT tries to provide the essential features to build up a practical application to work with within the classroom. With all that said, the development of coherent activities was one of the main goals of this paper.

Thus, these are the activities and the process of its implementation in a real context:

1. Activity 1: this first activity's main goal is to address the four basic types of verbs according to the CM. This exercise is merely thought as a review of this essential part of the grammatical structure of the CM, due to these kind of activities take part at the very beginning of the teaching-learning process within the CM framework.

*Statement*: Point out to which one of the four basic types of verbs belong the following: Comprar, Ir, Venir, Ser, Pedir, Tener, Desear, Intentar, Subir, Arrodiarse, Apetecer, Estar, Coger, Ser capaz de, Encantar, Beber.

2. Activity 2: Before starting explaining this second activity, it is essential to understand that it has to take place in a very specific moment of the student's learning. So before testing the learner with this activity, an explanation of the *Gs* must be carried out. To develop this task, the students need to realize that, probably, they are not acquainted with some of the selected verbs, so the process of transformation of those verbs into nouns could be a little bit hard.

*Statement*: Nominalize the following verbs: Huir, Dar, Preferir, Restar, Enjuagar, Sentarse, Reñir, Empacar, Poder, Estar, Hacer, Sufrir, Aterrizar, Creer.

3. Activity 3: As it was mentioned in the previous activity, this one also requires to be in a specific period of time during the teaching-learning process. This exact moment is located after the explanation of the *Gs*, since from this point forward until the very last activity, all the tasks are supposed to provide certain specific knowledge about the SSP.

Taking into account all the verbs shown during the past two tasks, the student must distinguish which ones are able to be *GI* and which ones *GII*. To carry out this

procedure they must be acquainted with these two structures, hence, to have an advance command of the Spanish language.

*Statement:* Which verbs from those included in the two previous activities can be *GI*? Which ones can be *GII*?

4. Activity 4: Once the student has worked with the *Gs* structures, he is able to get much deeper into them. In this task, the main purpose is to expand the lists to the maximum extent. Then, the learner will use those lists to implement some examples using the *GI* and *GII* structures to make full sentences. Throughout this task, the student is supposed to avoid any external aid, in order to work autonomously to embrace the last task.

*Statement:* Do a list as wide as you can of all the verbs *GI* and *GII*. Try to provide new verbs and add some example regarding their usage.

5. Activity 5: In this task, the student has to reflect on everything he/she has learned throughout the four previous activities and put it in practice in a real context. So this is the end point to all the practical application process, with a task that gathers the whole scaffolding procedure that has been built along the activities design section. This last exercise requires an advanced Spanish level, in order to fulfill the whole test with success. At this point, the student needs to get a great knowledge about the four basic types of verbs and enough fluency using both the *GI* and the *GII* structures.

*Statement:* Write a text – around 10 lines – about “The trip you would like to do and you never did”. To do this writing you must use three *GI* structures and three *GII* structures throughout it.

As a conclusion to this MT, there are a few statements to do. First of all, that to develop an improvement proposal to some field, it exists a previous need of understanding of that field. From that point, this MT has been carried out. First, with the development of both analysis and, then, with de classroom activities design. As it was mentioned before, the analysis shed light on the fact that pretty much every one of the manuals selected were opaque and, at the



end, they had a remarkable lack of parsimony. It can also be said that there is a huge consensus issue among the linguistic community to set things up and establish a universal terminology for specific concepts. Those circumstances, makes one realized that the results obtained throughout this MT, could be applicable to any other grammatical concept within the linguistic field.

As a result of this, the CM and the approach it is based on, can be taken into consideration as an alternative to the traditional ways of teaching, through the classic SFL manuals. The CM offers congruence to the student and also a scaffolding process where the learner reaches out the target goals step by step. This proves that the parsimony is a core element to any SFL manual and that following a stepped procedure to teach and learn is essential.

Finally, our proposal tries to present and offer a brand-new way to the student of Spanish, insisting on the possibility of using a specific method, such as the CM, in order to solve an obvious problem of many of the SFL manuals: the SSP.

## 11. BIBLIOGRAFÍA

- Brumfit, C., & Finocchiaro, M. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- C. Richards, J., & S. Rodgers, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carro Suárez, M. F. (1989). Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. Actualización de definiciones.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., & Llovet, B. (2000). *Planet@ E/LE 3*. Madrid: Edelsa.
- Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P., & Ruiz Fajardo, G. (2001). *Abanico*. Barcelona: Difusión.
- Espinosa Díaz-Ubierna, C. (2015). *Los Relojes: Un método en la época posmétodo*. Dr. Manuel Pérez Saiz (dir.). Trabajo Fin de Máster. Comillas: Universidad de Cantabria y Centro Universitario CIESE Fundación Comillas.
- Fernández López, M. (1998). El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*(43), 95-108.
- González Lavín, E. (2016). *La efectividad de los manuales de español como L2 en un entorno lingüístico mixto*. Dr. Manuel Pérez Saiz (dir.). Tesis doctoral. Santander: Universidad de Cantabria.
- Guervós, S. d. (2008). Sobre terminología, rentabilidad y criterios de enseñanza-aprendizaje de los nexos más frecuentes del español en las oraciones subordinadas adverbiales. *Actas del III Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE*, 47-74.

- Gutiérrez Rivero, A. (2005). La gramática en tres manuales de ELE actuales. En M. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. García Platero, & J. Mora Gutiérrez, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (págs. 449-557). Sevilla: XV Congreso .
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Thompson-Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching Grammar. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow, *Teaching English as a second or foreign language* (págs. 251-270). Boston: National Geographic Learning.
- Liamkina, O., & Ryshina-Pankova, M. (2012). Grammar Dilemma: Teaching Grammar as a Resource for Making Meaning. *The Modern Language Journal*, 96(2), 270-288.
- M. Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, XVII(2), 63-67.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002).
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Molino Revilla, M. (2017). *Una propuesta postmetodológica en la enseñanza ELE articulada a partir del Método de los Relojes y centrada en el concepto de grammaring*. Dr. Manuel Pérez Saiz (dir.). Trabajo Fin de Máster. Santander: Universidad de Cantabria.
- Navas Ruiz, R., & Alegre, J. M. (1988). *Español avanzado: Estructuras gramaticales y campos léxicos*. Salamanca: Ediciones Almar.
- Pérez Saiz, M. (2011). Conceptualización gramatical, transversalidad y producción espontánea de textos. En *XVIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. ELE y temas transversales* (págs. 11-28). Sao Paulo: educacion.es.

- Pérez Saiz, M. (2013). La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: Análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 433-456.
- Pérez Saiz, M. (2018). *Método de los Relojes: Gramática descriptiva del español*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Pérez Saiz, M., & Martínez Camino, G. (2000). Ampliación lúdica del léxico. *ASELE: Actas XI*, 887-892.
- Pérez Saiz, M., & Martínez Camino, G. (s.f.). *Guía práctica de aplicación del Método de los Relojes Parte 1: De A1-A2 a B1: Las frases con un solo verbo*.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanz Sánchez, B., Álvarez Martínez, M. Á., Vega de la Fuente Martínez, M., Giraldo Silverio, I., Martín Martín, F., & Torrens Álvarez, M. J. (2001). *Sueña 3*. Madrid: Anaya.
- Spaine Long, S., Carreira, M., Madrigal Velasco, S., & Swanson, K. (2013). *Nexos*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Swan, M. (1994). Design Criteria for Pedagogic Language Rules. 1-10.

### 11.1. Tablas

Pérez Saiz, M. (2018). *[Tabla 1]. Recuperado de: Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.*

Pérez Saiz, M. (2018). *[Tabla 2]. Recuperado de: Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.*

Pérez Saiz, M. (2018). *[Tabla 3]. Adaptado de: Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.*

Pérez Saiz, M. (2018). *[Tabla 4]. Adaptado de: Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.*

Pérez Saiz, M. (2018). *[Tabla 5]. Recuperado de: Método de los Relojes: gramática descriptiva del español.*